الحصاد

مجلة أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد الأكاديمي
العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
د. علي وتد

العدد 9 | 2019

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد

مجلة أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 9 | 2019

رئيس التحرير: **د. علي وتد**

אלחצאד (=הקציר)
כרך 9, תשע"ט

עורך: ד"ר עלי ותד
כתב־עת אקדמי שפיט היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

Al-Hasad (*The Harvest*)
Editor: *Dr.* **Ali Watad**
Issue 9 , 2019

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

تدقيق لغوي:
د. مراد موسى (العربية)
السيدة راحيل لپ-هار (العبرية)
ميخائيل چوچنهيمر (الإنجليزية)

עריכה לשונית:

ד"ר מוראד מוסא (ערבית)
גב' רחל לב־הר (עברית)
מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم وانتاج: «**مجد**» للتصميم والفنون، حيفا
עיצוב והפקה: **"מג'ד"** אמנות ועיצוב, חיפה

Majd Publisher

الحصاد

مجلة أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد الأكاديمي
العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير

د. علي وتد

هيئة التحرير:

د. صفية حسون-عرفات
د. مهند محاجنة (مصطفى)
د. ورود جيوسي

هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. محمد أمارة
أ. د. مئير بار آشير
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
أ. د. حسيب شحادة
د. مروة صرصور
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
د. اياس ناصر
د. ايمان يونس

העורך

ד"ר עלי ותד

חברי המערכת:

ד"ר ספיה חסונה-ערפאת
ד"ר מוהנד מחאג'נה (מוסטפא)
ד"ר ורוד ג'יוסי

מועצת המערכת

פרופ' י' אופלטקה
פרופ' מ' אמארה
פרופ' מ' בר-אשר
פרופ' ק' חאג' יחיא
פרופ' מ' ח'ליל
פרופ' ח' שחאדה
ד"ר מ' צרצור
פרופ' ע' ענאבסה
ד"ר ס' מחאג'נה
ד"ר א' נאסר
ד"ר א' יונס

المشاركون والمشاركات في هذا العدد
הכותבים/הכותבות בכרך זה

- **د. إحسان حاج يحيى** | ד"ר איחסאן חאג' יחיא | Dr. Aehsan Haj-Yahya
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד 4992; טייבה המשולש, מיקוד 4040000
  aehsanhajyahya@gmail.com

- **د. إيهاب زبيدات** | ד"ר איהאב זבידאת | Dr. Ihab Zubeidat
  كلية سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה
  ת"ד 14695, סכנין
  izubeidat@hotmail.com

- **ا. د. حسيب شحادة** | פרופ' חסיב שחאדה | Prof. Haseeb Shehadeh
  جامعة هلسينكي – فينلند | אוניברסיטת הילסנקי, פינלנד
  Haseeb.shehadeh@helsinki.fi

- **د. خلوب قعوار** | ד"ר ח'לוב קעואר | Dr. Khaloob Kawar
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  נצרת
  khaloob@hotmail.com

- **د. عامر دهامشه** | ד"ר עאמא דהאמשה | Dr. Amer Dahamshe
  الكلية الاكاديمية العربية للتربية في إسرائيل – حيفا | המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה
  ת"ד 403, כפר כנא 16930
  am.dahamshe@gmail.com

- **د. عايدة نصرالله** | ד"ר עאידה נסראללה | Dr. Aida Nassrallah
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד 1256, שכונת אל־עיון, אום אל פחם שכונת 3001000
  aida_n56@yahoo.com

- **د. محمود أبو فنّة** | ד"ר מחמוד אבו־פנה | Mahmud Abu Fanni .Dr
  مجمع اللغة العربية – الناصرة | האקדמיה ללשון ערבית - נצרת
  ת"ד 2032, כפר קרע 30075
  dr.mahmudab@gmail.com

- **منار حجازي** | מנאר חג'אזי | Manar Hg'azi, M.Ed
  كلية سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה
  דיר אל אסד, 20188
  manarhgazi@gmail.com

- **منى مرزوق** | מונה מרזוק | Mona Mrzook, M.Ed
  وزارة التربية | משרד החינוך
  ת"ד 303, ערערה המשולש
  mrzook56@gmail.com

- **د. نمر بياعة** | ד"ר נימר ביאעה | Dr. Nimer Baya'a
  أكاديميّة القاسمي | אקדמיית אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך
  ת"ד 2430, רחוב העצמאות 30/11, עכו 24316
  bayaan@qsm.ac.il

- **د. هيفاء مجادلة** | ד"ר היפאא מג'אדלה | Dr. Haifaa Majadly
  أكاديميّة القاسمي | אקדמיית אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך
  ת"ד 487
  haifamag@gmail.com

- **د. وليد دلاشة** | ד"ר וליד דלאשה | Dr. Waleed Dallasheh
  كلية سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה
  ת"ד 348, כפר בועיינה נוג'ידאת
  Waleed.dall@gmail.com

المحتويات | תוכן עניינים

09 كلمة رئيس التحرير | **דבר העורך**
علي وتد | **עלי ותד**

المقالات - המאמרים

اللغة والمجتمع – שפה וחברה

13 عايدة نصر الله | **עאידה נסראללה**
سيميائية الإبرة والخيْط في سياقات ثقافيّة مختلفة: الفن الفلسطينيّ المُعاصر نموذجا

45 حسيب شحادة | חסיב שחאדה
הרהורים על הערבית כשפת אֵם וכלשון לאום בישראל

87 عامر دهامشة | **עאמר דהאמשה**
שמות בפיקוח: הסדרה לשונית ישראלית ברחובות המיעוט הערבי - טורעאן طرعان כמקרה מבחן

البيداغوجيا والتدريس - הפדגוגיה וההוראה

121 هيفاء مجادلة ومنى مرزوق | היפאא מג'אדלה | מונא מרזוק
تعزيز المعرفة اللّغويّة وتنمية اتّجاهات الطّلبة نحو تعلّمها من خلال بيداغوجيا الموسيقى والأغاني

153 احسان حاج يحيى | **איחסאן חאג' יחיא**
جوانب نظريّة وبيداغوجية لعمليات بناء البراهين وتقييمها

تربية – חינוך

195 إيهاب زبيدات | وليد دلاشة | منار حجازي
איהאב זבידאת | וליד דלאשה | מנאר חג'אזי
הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית סובייקטיבית: הבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית הישראלית

231 خلوب قعوار | **ח'לוב קעואר**
الإدراك السمعيّ الكلاميّ لدى السامعين، الصم وعسيري السمع

مراجعة كتب – סקירת ספרים

259 نمر بياعة | **נימר ביאעה**
التعلم الإنترنتي: المفاهيم والتطبيقات للمؤلف د. مؤنس هاني طيبي

263 محمود أبو فنة | **מחמוד אבו־פנה**
توظيف علوم التّربية والتّعليم في تدريس اللّغة العربيّة – للمؤلف د. نمر اسمير

كلمة المحرر

د. علي وتد

هذا العدد، يُعتبر العدد التاسع من مجلة «الحصاد» مُجمّعًا لمقالات تُناقش مواضيع لغويّة وتربويّة وتخوض بثقافة المجتمع العربي. هذه المقالات هي نتاج أقلام باحثين فردانيين ومجموعات على حدّ سواء. استُثمِرَ في هذه المقالات وقتًا وجهدًا جمًّا في تجميعها وتحريرها، مما يجعلها محطّ اهتمام للقارئ العربيّ.

تتدرج المقالات التسعة المنشورة في هذا العدد تحت أربع مجالات:

الأول: اللغة والمجتمع. يشمل هذا المجال مقالات للباحثين: د. عايدة نصر الله، ا. ب. حسيب شحادة ود. عامر دهامشة.

الثاني: بيداغوجيا والتدريس. يشمل هذا المجال مقالين يبحثان بطرق تعليم اللغة العربية والرياضيات. الأول للباحثتين د. هيفاء مجادلة والسيدة منى مرزوق، والثاني للباحث د. إحسان حاج يحيى.

الثالث: التربية. يشمل هذا المجال مقالين. الأول للباحثين د. إيهاب زبيدات ود. وليد دلاشة والسيدة منار حجازي. الثاني للباحثة د. خلوب قعوار.

الرابع: مراجعة كتب. يشمل مراجعتان؛ الأولى لد. نمر بياعة والثانية لد. محمود أبو فنّة.

تستكشف هذه الدراسات قضايا مختلفة في المجالات المذكورة والمهمة للمجتمع العربي.

דבר העורך

ד"ר עלי ותד

כרך זה, כרך 9 של כתב־העת "אלחצאד", שהוא אכסניה למאמרים המתרכזים בשפה, בחינוך ובתרבות של החברה הערבית. מאמרים אלה הם פרי עטם של יחידים ושל קבוצות חוקרים. עניין רב מגלה הציבור בחברה הערבית במאמרים המתפרסמים בכתב־העת. זמן רב הושקע בכינוס המאמרים של כרך זה ובעריכתם.

תשעת המחקרים המכונסים בכרך זה מתחלקים לארבעה תחומי עניין:

האחד - תחום שפה וחברה. בתחום זה כללנו שלושה מאמרים של החוקרים: ד"ר עאידה נסראללה, פרופ' חסיב שחאדה וד"ר עאמר דהאמשה.

השני - תחום פדגוגיה והוראה. בו כללנו שני מחקרים העוסקים בשיטות הוראה הן בערבית הן במתמטיקה. הראשון של החוקרות: ד"ר היפאא מג'אדלה וגב' מונה מרזוק, השני של החוקר: ד"ר איחסאן חאג' יחיא.

השלישי - תחום חינוך. בתחום זה כללנו שני מחקרים. האחד של החוקרים: ד"ר איהאב זבידאת, ד"ר וליד דלאשה וגב' מנאר חג'אזי, השני של החוקרת: ד"ר ח'לוב קעואר.

הרביעי - תחום סקירת ספרים. בו אנו מביאים שתי סקירות: האחת של ד"ר נימר ביאעה והשנייה של ד"ר מחמוד אבו־פנה.

מחקרים אלה מבררים סוגיות שונות בתחומים הנ"ל החשובים לחברה הערבית בישראל.

اللغة والمجتمع – שפה וחברה

عايدة نصر الله | עאידה נסראללה

سيميائية الإبرة والخيْط في سياقات ثقافيّة مختلفة: الفن الفلسطينيّ المُعاصر نموذجا

حسيب شحادة | חסיב שחאדה

הרהורים על הערבית כשפת אֵם וכלשון לאום בישראל

عامر دهامشة | עאמר דהאמשה

שמות בפיקוח: הסדרה לשונית ישראלית ברחובות המיעוט הערבי - טורעאן طرعان כמקרה מבחן

عايدة نصر الله

سيميائية الإبرة والخيْط في سياقات ثقافيّة مختلفة: الفن الفلسطينيّ المُعاصر نموذجا

ملخَّص

هذا المقال يبحث سيمياء «الإبرة والخيط» كأداتين استعملَهُما الإنسان في فترة ما قبل التاريخ، حيث يعرِض الإبرة والخيط في سياقات ثقافية مختلفة، وتجاوز اشتغالهما الماديّ إلى ما هو معنويّ نحو: الخلاص، الهوية، الاضطهاد، الإنتاج، وكيف انتقلت هذه المعاني من الأسطورة إلى الفنون، ومن هذه الفنون الفن الفلسطينيّ المعاصر. كما يعرِض المقال جعل هاتين الأداتَين في شكلهما الأوليّ مقرونتَين بالبُعد الثقافي والجندري، وذلك من خلال الإحاطة بمعنى الأداء العمليّ واسترجاع العمليات الخفية التي تُعَدّ شرطا لوجودهما. إنّ هذه العمليات هي ما يطلق عليه كريماص Greimas وتلامذته «المسار التوالديّ». هذا المسار يعمل على ضبط التحوّلات الممكنة الحاصلة للمضامين الموْجودة في النصّ أو اللوحة التشكيليّة (بنكراد: 2004، ص 28). كذلك يعرِض المقال العلاقة التناظرية والرمزية بين الخيط والخط والإبرة والقلم التي جعلت كلمتي text و textile كلمتَين لهما مرجعتيهما الثقافية والدلالية في الفنون والآداب.

كلمات مِفتاحية: **علامة، أيقونة، سيميوزيس، الحقل الإجرائيّ**

مقدِّمة

أ. دلالات مختلفة للإبرة والخَيْط

إنَّ مصطلح السيمائيات أو «عِلم العلامات» يعتمد على تأويل المعنى الخفيّ للنص أو الصورة وإظهاره في سياق العلاقة المشتركة أو المتناقضة للدالّ والمدلول. وأنوّه بأنّ مصطلح السيمائيات قريب من الاستعمال في اللغة العربية[1]، حيث هناك الفعل المتصرّف: وسَمَ، يسِم، سِمْ، والمصدر: وسْم أو سِمَةً، واسم الفاعِل: واسم، واسم المفعول: موْسوم بمعنى معروف بعلامة أو مُعلَّم. ويقال: إنّه وسَم المرءَ أو الدّابّةَ: جَعَل له أو لها علامة يُعرف أو تعرَف بها (ابن منظور، 2009، جزء 12، ص، 363). وقد ورد مثل هذا المفهوم في القرآن الكريم: «سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِم مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ» (سورة الفتح، 29). ويبدو الاشتغال الوارد في الآية مماثلا لاشتغال العلامة والدلالة في علم السيميائيّات. فقد ورد في القرآن الكريم «يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ ۚ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ» (سورة آل عمران، 106)، حيث في هذه الآية يشتغل اللون كدالّ على الجوهر الخفي للكافرين أو المؤمنين، وفي سياق التوظيف أي الحقل الإجرائي حسبما يظهر في القرآن الكريم، فإنّ اللون له دلالة على معنى النتاج النهائيّ. وهذا لا يختلف كثيرًا عن المصطلح الغربيّ semiotic بحسب المدرسة الأمريكية وعلى رأسها بيرس، و semiology بحسب المدرسة الفرنسية وتضم غريماس وجوليا كريستيفا وآخرين. ومن الباحثين العرب الّذين أفادوا من المدرستين الباحث المغربي سعيد بنكراد الذي أرسى قواعد السيميائيات بشكل مبسَّط. فهو يرى أنّ «كل مظاهر الوجود اليومي للإنسان تشكِّل موضوعا للسيميائيات. وبعبارة أخرى، فإنَّ كل ما تضعه الثقافة بين أيدينا هو علامات تُخبر عن هذه الثقافة وتكشف هويّتها. فالضحك والبكاء والفرح واللباس وطريقة استقبال الضيوف وإشارات المرور والطقوس الاجتماعية والأشياء التي نتداولها فيما بيننا، وكذلك النصوص الأدبية والأعمال الفنية كلها علامات مقعّدة،

1. عِلم الدلالة هو ذلك العِلم الذي يدرس المعنى سواء على مستوى الكلمة المفردة أو على مستوى التركيب، وما يتعلق بهذا المعنى من قضايا لغوية متفرّعة. فهو يتناول اللغة من حيث دلالتها بجميع نواحيها التكوينية. وقد تمّ وضع هذه الدِراسة على هيئة نظرية عامة ممكنة التطبيق على جميع اللغات مهما اختلفت خصائصها وأصولها. انظر: دي سوسير، فرديناند (1985) علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، منشورات آفاق عربية، ص84.
السيميائيات تتناول المعنى وتقتفي آثاره كما يبنى في السياقات، أي ضمن نصوص أو وقائع من كل الطبائع لسانيّة كانت أو غير لسانيّة.
وهذا لا يمنع السيميائيات من التعويل باستمِرار على دلالات الألفاظ كما هي مثبّتة في المعجم والنبش فيما يطرأ عليها داخل سياقها الجديد. انظر: سعيد بنكراد، رسالة شخصية، بتاريخ 13 أيار، الساعة 12:47 بعد الظهر؛ فصل الحمر (2010) معجم السيميائيات، الجزائر: منشورات الاختلاف.

أي تتطلّب الكشف عن القواعد التي تحكم طريقتها في إنتاج معانيها، مستندة في ذلك وفي الكثير من الحالات إلى ما تقترحه العلوم الأخرى من مفاهيم ورؤى» (بنكراد، 2012، ط. 3، ص، 29). وهذا ما أكّده كلّ من ميكي بال ونورمان بريسون (Bal and Bryson, 1991) أنّ كل شيء في هذا العالم عبارة عن علامة، إذ إنَّ الثقافة الإنسانية هي نتاج علامات. وعليه، فإنّ الإبرة والخيط هما علامتان بدليل أنَّهما يحتلّان حيِّزا في الفضاء. إنّ الإبرة هي علامة أولية بصرية، وهي عبارة عن مادة خام مكوّنة من الحديد أو الألومنيوم وحتى من البلاستيك، وتتميّز بأنّها ذات خُرم يُسمّى «عين الإبرة» أو «سَمّ» كما ورد في القرآن الكريم[2]. والخيط هو مادّة مستخرَجة من الصوف أو القطن أو الحرير، أو أيّة مادة أخرى. هذا يعني أنَّ الخيط هو علامة أيقونية في ذاته، فعندما يقول لنا أحد ما «خيط»، فإنّ ما يخطر في بالنا هو الخيط العاديّ الّذي يتراءى بالشّكل العمودي أو الأفقي أو المتعرِّج، وهو ما ذُوّت في أذهاننا بما يتعلّق بكلمة «خيط»، أي علامة وجدت حيِّزا في الفراغ، وهذه العلامة لا تتجاوز دلالتها المعنى الأوليّ ما لم يتمّ توظيفها في سياق معيَّن. كذلك الإبرة هي في ذاتها أيقونة بصرية لها شكلها الأوليّ. ومع هذا، فإنّ الوجهتين اللغوية والبصرية مترابطتان، إذ لا تكفي الصورة وحدها لتبليغ رسالة أو تعريف بشيء ما أو ما شابه وإنَّما تلزمها الكلمة (Metz, 1985, 84). وهذا ما تطرَّق إليه غريماس وبورس بالنّسبة لأيّة علامة عينيّة في الوجود؛ أمّا التعيين الوظيفيّ للإبرة والخيط فيتطلَّب الحقل الإجرائي (الوظيفي)، والحقل الإجرائيّ هو «الأشكال أو التخوم التي توجد في اللوحة التشكيليّة كدوال لفكّ تشابك العوالم والحد من تعدادها اللانهائي. هذا يعني كيفية توظيفها في السياقات التي سنراها في الأعمال الفنية، والسياق هو تعاقب لسلسلة من الظّاهرات في وحدة ونظام، كتعاقب الظّاهرات الفسيولوجية والسيكولوجية» (بنكراد، 2004، ص 28). إنّ الأشياء كالإبرة والخيط تكتسب حضورها الفريد من خلال الغياب في صورتها الأخرى مثل التطريز أو النسيج أو أيّ عمل فنيّ يضمّ توظيف الإبرة والخيط، والّذي من شأنه تفكيك المدلول الأصلي في صيرورة وحالة تكسب الشيء تميّزه دون أن يكون للتميز شكل أحادي.

لقد سبق وأشرت في مقالي «لغة الأشياء» (نصر الله، 2014) إلى أنَّ الأشياء سبقت وجود اللغة، ولكنها لم تجد حيِّزا لها إلّا في اللغة من خلال تسميتها وإضفاء المعنى عليها. ولهذا أصبحت الأشياء موجودة داخل اللغة ولا شيء يكون خارج اللغة. وبربط الإبرة والخيط مع هذا الادّعاء، نجد أنَّهما يخلصان من الشيئية البحتة إلى معانٍ متعدّدة بحسب التوظيف، إلّا أنّ هذه المعاني لا يمكن أن يتم ترسيخها إلّا إذا اكتسبت

2. «حتّى يَلِجَ الجَمَلُ في سَمِّ الخِياطِ» (سورة الأعراف، 40) بمعنى: حتّى يدخل الجَمل في ثُقب الإبرة.

بُعدا تواصليا مع الإنسان والتاريخ.

تاريخيًّا، استُعملت الإبرة والخيط من قِبَل الرجال والنساء على السواء، ففي القرون الوسطى امتهن الرهبان التطريز لأغراض دينية مثل تطريز كلمات مأخوذة من الإنجيل أو رصد عناوين الرسومات (Humphreys, 1881)، وفي القرن التاسع عشر شجّعت حركة ما قبل الـ رافيئليين (Pre- Raphaelite)[3] فنون التصميم وعُرِف فنّانون جامعون يكتبون الشعر ويطرّزون الأقمشة الحريرية، وفي نفس الوقت يرسمون على الزجاج، نذكر منهم مثلا الفنانَين البريطانيَّين ويليام موريس (William Morris 1834-1896)، وبيرن جونس (Edward Burn Jones 1833-1898). غير أنَّه مع نهضة الصناعة والتجارة أوكل هذا العمل إلى المرأة، ومع امتهان المرأة لأعمال الإبرة والخيط اقتصرت هذه المهنة على العمل البيتي، وشملت معها معاني متعدّدة مثل التسلية وقضاء وقت الفراغ والاضطهاد. واستُعمل العمل بالخيط والإبرة كتخطّي لحدود الطبقات الاجتماعية وكسلاح سياسي قوي، فما لم تستطع أولئك النساء الحائكات أو المطرّزات أن يكتبنه فقد كتبنه بأعمالهن اليدوية، ومن هنا جاء ادّعاء (Elaine Hedges 1991) أنّ الأعمال اليدوية مثل العمل بالإبرة والخيط كانت هي الكلام للواتي لم يستطعن الكتابة. وأدلت ماري موري في (Mary Murphy 2003) برأي مشابه إذ ترى في أعمال النساء (النسيج والخياطة) وسيلة لتتبع تاريخ تلك النساء اللاتي عملن في هذه الأعمال «وأصبحت هذه الأشياء بمثابة نص للقراءة» (p. 641). بناء على هذا الادّعاء، فقد بلغ الأمر بباحثي البلاغة في دراسات اللغة الإنجليزية وعِلم اللغة بأن وسّعوا المجال لبحث الأعمال اليدوية المنسوجة باعتبارها نوعا من أنواع البلاغة كما هو الحال في النصّ المكتوب، وتدخل هذه الأعمال ضمن ما أطلَقَت عليه سوزان ميلر مصطلح «Cultural Doxa» وهو يعني مجمل المفاهيم والعقائد التربوية التي بُنيت لكل شعب خلال التّاريخ. وقد اعتبرت ميلر النسيج والأعمال الأخرى التي حيكت بالإبرة والخيط ذات بلاغة تماما كبلاغة النصوص، وحضارة راقية أخرى» (Miller,1998, other high culture, p. 18)، وأشارت بالتعبير «أخرى» إلى الفنون التي قنِّنت كفنون راقية مثل الرسم والأدب وغيرها.

وقد يستغرب البعض من أنّ للعمل اليدوي بلاغة، إذ إنّ تعريف البلاغة هي وسيلة

3. حركة ما قبل الـ رافائليين Pre-Raphaelites تأسّست سنة 1848 في بريطانيا، وضمّت في مجموعتها شعراء وفنانين ونقّاد فنيّين. من مؤسّسي الحركة: وليام هولمان هانت، William Holman Hunt جون إيفرت، John Everett Millais، دانتي غابرئيل روزيتي Dante Gabriel Rossetti وجيمس كولينز James Collinson وآخرين. وكانت المجموعة تثير مواضيع نقاشيّة وتقرأ الأشعار ممّا أثرى رسوماتهم وشعرهم. للاستزادة، انظر:

Hilton, Timothy (1970). *The Pre-Raphaelites*,. Oxford University Press

أسلوبيّة أدبية توظَّف لصياغة الكلام أو النص المكتوب لأقناع القارئ، فهي في مجملها استراتيجيّة إقناع، وهو نفس الأمر في رأي ميلر بالنسبة للعمل اليدويّ الذي يكون في تطوُّر دائم للابتكار، ويمتلك وسائل «بلاغية» تماما كاللغة. فكما أنّ اللغة تحتوي على استراتيجيات بلاغية والتي تنطوي في الأسلوب، كذلك العمل بالإبرة والخيط. وفي هذا السياق تدّعي جنيفر ويردن (Jennifer Wearden, (1999 قائلة:

«إنَّ التنوُّع في شكل القُطَب يجعل كل قطبة مختلفة، من حيث طول القطبة، وزاوية الإبرة في شكل غرزها، وهذا أيضا نوع من بلاغة العمل بالإبرة والخيط، والذي يمنح التطريز مثلا القدرة على تنوع الوظيفة ... في حين أنّ كل غرزة أو مجموعة من الغُرز لها صفاتها وخصائصها، فإنّ قدرة الحائك على اختيارها واستغلالها هي التي ستحوِّل قطعة قماش بسيطة إلى عمل فني ممتع وفريد من نوعه. تأتي هذه القوة للأداء السحري للإبرة وكيفية تعامل اليد واختيار الحركة المطلوبة، ومعرفة أيّ نوع من الغُرز تتناسب مع مساحة القماش. أي أنّ تلك المعارف والتقنيات هي بمثابة بلاغة التعامل مع النص بكل تبايناته، وهو ما يقتضي من النّاظر - المُشاهد معرفة لغة العمل اليدوي والقدرة على فكّ رموزه» (129-130). فالبلاغة في اللغة تُعين على إيصال معنى الخطاب كاملًا إلى المتلقّي، سواء أكان سامعًا أم قارئًا، كما أنّ الإنسان يوصف بأنّه بليغ حين يكون قادرًا على تبليغ المعنى إلى المستمع بإيجاز، وتكون لديه القدرة على الإقناع بواسطة كلامه وأسلوبه، وهو نفس الأمر الذي يرتبط بالقطعة المحاكة أو المنسوجة.

ونجد لدى الباحثين العرب آراء مشابهة. فكل من الباحثَيْن محمد نور الدين أفاية وعبد الكبير الخطيبي تطرّقا إلى الوشم بالإبرة كنوع من الكتابة والتعبير عن الذات، ولهذا وشمت المرأة جسدها حسب رؤيتها لنفسها بلغة تختلف عن لغة الرجل. وبهذا تمثِّل الإبرة هنا على المستوى الرمزي دلالة على حرية المرأة وسيطرتها على جسدها، ولهذا فالمرأة تعطي عناية خاصة لفتحات جسدها، عينيها وفمها. إنّها ترسم، ورسمها تكثيف لرغبتها. والرجل تتولُّد لديه حساسية خاصة نحو هذه الرموز» (أفاية، 1988، ص، 42-41). ووضّح عبد الكبير الخطيبي الفرق بين وشم الرجل والمرأة، إذ يقول: «فالمرأة يمكنها أن تشم مقدّمة جسدها بينما يكتفي الرجل بوشم يده، أي الذراع والعضد، بمعنى أنّ يد الرجل لا تغادر مجال الكتابة (تَكتب وتُكتب) (الخطيبي، 1980، ص59). أمّا بنكراد فيدّعي أنّ الوشم بالإبرة «لا تشكِّل الرغبة ولكنها تشكِّل الوجود الرمزي للرغبة» (بنكراد، 2003، ص، 129). بناء على هذه الآراء، فإنّ النظر إلى الإبرة ومنتوجها يكون على أنّها شيء ليس بعيدًا عن الوجود الثقافي والرمزي، ففي هذا السياق تتَّخذ الإبرة «الأداة» علاقة وثيقة بالجسد،

ممّا يستدعي أن نتطرّق إلى كلٍّ من الإبرة والخيط كحاملَين لمعنى إيروطيكي، كما سنرى في أعمال حنان أبو حسين في البند الأخير، وهذا يمنحنا رؤية الإبرة والخيط ومنتوجهما كنص بلاغي يتطلّب منا استقراءه.

ب. مكانة العمل بالإبرة والخيط في النقد الفنيّ

لقد اعتُبرت الأعمال اليدوية كالتطريز والنسيج في نظر الباحثين الفنيّين أقلّ مستوى من الفن التشكيلي الذي يقوم به الفنّانون بالريشة واللون، أو فن النحت بالمواد المختلفة. وقد قسَّم الفلاسفة وخاصة في القرن السابع عشر حتى نهاية القرن التاسع عشر الفن إلى فن راقي sublime art وفن هابط Law Art. وضمن هذه الخانة، صُنِّف العمل اليدوي بموجب النظريّات التي مثّلت المركزية الغربية مثل نظرية الذَّوق لهيوم (David Hume) والذي لم يهمّه مقصد العمل الفني بقدر أن يكون الفن جميلا يفرح النفس بناء على الذائقة[4]، وكانط[5] وغيرهما من مفكّري ما يسمى بالفلسفة المركزية (Logo centric). وهذه النظريات التي اعتمدت مفاهيم الثنائيات (Dualism) مثل الحد بين الجميل والقبيح والحد بين الجسد والروح، قد أنتجها الفكر الغربي منذ الفلاسفة القدماء. فمثلا أفلاطون يجد في الجمال ما يعتمِد على المحاكاة المبنيّة على الانسجام. فالرسّام يرسمُ الطبيعة أي يُحاكيها على الورق، ولكن أفلاطون لم يحترم الفن؛ ذلك لأنّه اعتقد أنّه مهما حاكى الفنّان الطبيعة أو الواقع فإنّه لن يستطيع أن يماثل الإبداع العلوي وهو إبداع اللّه.

وقد اعترضَ بعض المفكِّرين والكتّاب على مركزية النظرة الجمالية للغرب. فقد ذكر تولوستوي في كتابه «ما الفن؟» بأنّه وجدَ الفن الأصلي عند الفلاحين، وقصد بذلك أعمال التطريز والنسيج. ورغم وجود فنّانين من حركة ما قبل الرفائيلية الذين اشتغلوا في التطريز مثل وليام موريس وجون بيرنر، إلّا أنّ العمل نُسِب للنساء (Korsmeyer, 2004. p. 28). ويبدو أنّ الكاتب الروسي ليف تولستويَ قد سبق

4. للاطّلاع على نظرية هيوم في الجمال، انظر:
Anne Jaap Jacobson (ed.), Feminists Interpretations of David Hume (University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 2000).
Jerome Stolnitz, “On the Origin of ‘Aesthetic Disinterestedness’,” Journal of Aesthetics and Art Criticism, Winter, 1961: 131–43.

5. الذوقُ لا تتحكّم به المفاهيمُ العقليّة، وهو ليس حُكمًا معرفيًا بل هو حكمٌ جماليّ. يقول كانط: «الجميلُ هو وجدانٌ محايد حُرٌّ منزّهٌ عن كلّ غرض». ولكن يمكن اعتبار أنَّ فلسفة كانط كانت تبشِّر بوجهة نقدية معتمدة على ما عُرف فيما بعد مؤخّرا بعلم السيميائيات، إذ إنَّ التفريق الذي قام به كانط بين الأحكام التحَليلية والأحكام التركيبيّة يتضمَّن نظرَة سيميائية.

عصره وسبق الباحثات المعاصرات للنقد الفني لسنوات السبعينات في قضيّة تقييم العمل النسوي، إذ يقول في كتابه «ما الفن؟»:

«إنّ الأغبياء ومحدودي التفكير جدًا هم مَن لا يرون في ثياب النساء موضوعًا فنيًا عاليًا (تولوستوي، 1991، ص، 21).

ومع نشوء الحركات الفيمينستية في سنوات السبعينات بدأت النظرة إلى العمل اليدوي كالتطريز والنسيج تتغيّر، وذلك بعد استعمال الفنّانات لمواد غير مقنّنة، وخاصة بعد أن رسّخت مدرسة الدادائيين «المواد الجاهزة» (Ready Maid) كمادة فنية ترتقي إلى أعمال الفن التي تُعرض في المتاحف.

ففي سنوات السبعينات ظهرت الفنّانة إيفا هيس (Eva Hasse) ببعض أعمالها التي تشكّلت من تشابك خيوط عُلِّقت بشكل عبثي[6]، ولكنها تحمل مفهوما رمزيًا بعيدًا عن الرسم بالريشة واللون. كما وأثّرت فنّانات السبعينات مثل جودي شيكاغو (Judy Chicago. b. 1939) ومريم شابيرو (Miriam Schapiro b. 1923) على النقد الفني. فقد قامت جودي نفسها بعرض العمل الإنشائي المشهور «حفلة عشاء» 1979 وهو عبارة عن نصب تذكاري لتخليد نساء مررن عبر التاريخ وحتى اللواتي ورد ذكرهُنّ في الميثولوجيا، وهذا العمل الفني موجود في متحف بروكلين في نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية. والعمَل هذا عبارة عن مجسَّم لطاولة كبيرة مثلّثة الشكل مفتوحة في الوسط، كل ضلع فيها بقياس 46 قدم، محاطة بستة وثلاثين مقعدا معدّا لنساء عبر التاريخ، وحُفِر 999 اسمًا لنساء على الأرض كما سأوضّح لاحقا. هذه الرموز ضمّت شخصيات لما قبل التّاريخ مثل إلاهات الحضارات القديمة كعشتار (Ishtar) من الحضارة البابلية، والملكة حتشبسوت Hatshepsut من حضارة مصر القديمة وشخصيات نسوية أخرى من مختلف الفترات الزمنية والحضارات. وكذلك نساء كاتبات وفنّانات من الفترة المعاصرة لفترة الفنّانة جودي شيكاغو مثل الكاتبة إيميلي ديكنسون، وفرجينيا وولف، والفنّانة جورجيا أوكيف، وأخريات. وقد كتبت أسماء هؤلاء النساء على الشراشف التي غطّت الطاولات، ووُضِعت على الطاولات صحون صنعت من السيراميك ترمز إلى الأعضاء الأنثوية أحيانا بشكل ظاهر وأحيانا بشكل خفيّ. وتحت كل صحن الرّامز إلى الوجبة وُضع شرشف مطرَّز برموز تعود إلى الحقبة التاريخية للمرأة التي كتب اسمها بخيوط مُذَّهبة. فمثلا

6. للنظر إلى نماذج من أعمال إيفا هيس، انظُر الرابط:
https://www.google.com/search?rlz=1C1CHZL_iwIL756IL756&q=eva+hesse+artworks&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiNuMWEw6zhAhWARxUIHTjcC2YQsAR6BAgJEAE&biw=1366&bih=657#imgrc=PwclEUnpnMTOOM:

في المكان المعدّ لحتشبسوت طرِّزت الرموز الفرعونية بالخط الهيروغليفي، وكُتب اسم حتشسبوت بالخيوط الذهبية. في أسفل الطاولة توجد قاعدة من البورسلان مكتوب عليها 999 اسما للنساء بطريقة عشوائية، وهي أسماء لشخصيات أسطورية وواقعية أثّرت على الثقافة الإنسانية. وقد جمعت الفنّانة التقنيات المتعدِّدة في هذا العمل ممّا ساهمَ في استحضار نساء من التاريخ البعيد ووصلتهنّ بنساء من فترتها هي لتخليد أسمائهن عن طريق الكتابة. وهكذا، تم الجمع بين الكتابة والخيط والإبرة ليكون العمل الفني نفسه كتابة لتاريخ الحركة النسوية وتثبيتا للفكر النسويّ الذي تأسَّس في السبعينات في أمريكا وأوروبا.

وفي سياق الأعمال اليدوية، تدّعي الباحثة في عِلم الجمال والناقدة الفنية كرولين كورزماير (Carolyn Korsmeyer, 2004):

«... ولأنَّ معظم الفنون التي تُنتجها النساء بشكل نموذجي تضمّ أعمالا يدويّة مثل أعمال التطريز من أجل التزيين والاستعمال البيتي، فإنّ الفرق بين الفن والعمل اليدويّ أخذ يضمحلّ لكي يتّصل مفهوم الفن بما يتلاءم مع بعض الأجناس الفنيّة التي تجد النساء حضورهن البارز فيها» (p. 27).

إنّ قوة الحركة النسوية التي ظهرت في السبعينات والتي تزامنت مع نهضة سياسية آنذاك في أمريكا وأروبا، قد ساهمت في ظهور فنّانات بنفس الوتيرة التي ظهرَ فيها الرجال، وهؤلاء النّساء استعملن الفن كوسيلة بحث جندرية، ووجهة أخرى للهوية كالعنصر والأقلية، والتعريف الجنسي. كما وخلخلت مفاهيم كثيرة بالنسبة للفن، فدخل «البوب آرت» الفن الجماهيري، وبدأت الحدود تتلاشى بين ما هو فنيّ وبين ما هو ليس فنيّا، إذ يكفي لعمل ما أن يُعرَض في متحف حتى يصبح فنّا. بعد نشوء فن الجسد (body Art)، برزت ظاهرة فنيّة أخرى مثل «Carnal art»[7] الذي يشمل التنكيل بالجسد وتغيير ملامح الوجه عن طريق عمليات تجميلية مؤلمة. وعلى رأس هذا التيّار كانت الفنّانة الفرنسية أورلان [8] التي غيَّرت وجهها مرارا وتكرارا بواسطة عمليات تجميل قاسية بما يتناسب مع ادّعائها «أنا أخرى». وكذلك ظهور سيندي شيرمان، (Cindy Sherman. B.1954) التي عرضت صورا لوجهها ولجسدها بفبركة لوجوه فنّانات ونساء من التاريخ باستعمال أدوات بلاستيكية، وبعضٌ من

7. Carnal Art هو فن الجسد ولكنه يُظهِر الجسد بشكل منفِّر ومنكَّل به.

8. للاستزادة في المعلومات، انظر:

O’Bryan, C. Jill (2005). Carnal Art: ORLAN’s Refacing. Minneapolis: University of Minnesota Press..

Lemma, Alessandra (2010). Under the Skin: A Psychoanalytic Study of Body Modification. London: Routledge.

مواضيعها سبّب النفور لدى المشاهد،[9] ممّا حدا بالنقاد استعمال مصطلح «الفن المنفِّر (abject Art) (انظر Foster, 1996). في ظل هذه الظواهر الفنية، لم يعد بالإمكان تبنّي النظريات الكلاسيكية واعترى الفن ضبابيّة، ولم يصل النقّاد إلى تعريف مطلق للفن. ونتيجة لهذه الظروف والجدل حول الفن، فقد تغيَّر مفهوم العمل اليدوي من نسبه إلى العمل البيتي إلى رفعه كعمل فني يُعرَض في صالات العرض، بحيث أصبح لا يقل قيمة عن الفن الراقي ويحتاج إلى فهم دلالاته. فعاد النقّاد والناقدات النسويات إلى النقاش حول وظيفة الإبرة والخيط المتعدِّدة على المستوى الفني والثيماتي، ما سأتطرّق إليه في البند التالي.

ج. وظيفة الابرة والخيط الدلالية: الخلاص، الرّتق، الهوية والإحياء

الخلاص:

كانت أصول هذا المعنى – التعبير عن الذات – قائمة منذ الميثولوجيا اليونانية، التي تمثّلت في قصّة فوليميلا الواردة في إحدى الأساطير وظهرت هذه القصة كالأشد قسوة في الميثولوجيا اليونانية. فالقصَّة تتحدَّث عن فوليميلا Philomela وأختها بروكني Procne، ويحدُث وأن يقوم تيريوس Tereus زوج الأخت بروكني باغتصاب فيلوميلا، وعندما تهدِّد فيلوميلا تيريوس بأن تحكي ما حدث معها لأختها، يقوم تيروس بقطع لسانها، ويسجنها في كوخ بحيث لا تستطيع التكلُّم مع أي أحد عن الجريمة التي حدثت في حقها. ومع هذا، فإنَّ العنف والسجن لا يثنيانها عن البوح بما حدث معها، وتستعمل النسيج بخيوط حمراء وخيوط بيضاء، وترسل لأختها ذلك النّسيج. فتفهم الأخت من خلال النسيج ما حدث لأختها وتقوم بتحريرها، وتقرّر الأختان الانتقام. إنّ الجريمة التي حدثت مع فولميلا هي مضاعفة، شملت الاغتصاب والإسكات في نفس الوقت، وما ورد في هذه الأسطورة (الميثوس) هو سابقة لما يسمّى اليوم بغشي المحارم. (שבתאי, 2000, עמ׳ 43) وقد وُظّف ميثوس فولميلا في الأدب كأحد «الدلالات على إسكات المرأة واضطهادها» (Cutter, 2000, p.161)،[10] وهذه القصة نجد لها تفسيرا نظريّا لدى علماء النفس، حيث يشير بلاكيمان وشركاءه (Blakeman, et al 2013) إلى أنّ العمل بالإبرة والخيط

9. انظر نماذج من أعمال سيندي شيرمان التي تدخل في سياق الفن المنفِّر:
http//:www.artnet.com/artists/cindy-sherman/pregnant-woman-a-dX1si_mlcIFTEeAEBngyvA2
https://www.google.com/search?newwindow=1&tbm=isch&q=Cindy%20Sherman%20Untitled%2C%20%22Sex%20Pictures%22%20Series%20(1983)#imgrc=hqm4zQ81PJQMxM:

10. للاستزادة، انظر:
Frazer, Sir James George (translator/editor).(1921) Apollodorus, Library in 2 volumes Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; London: William Heinemann, Ltd

وسيلة علاجية تساعد المعالَج في التعبير والتواصل، فهي وسيلة غير كلامية. كذلك يحمل النسيج معنى «وسيلة دفاعية» (Gillber and Guber, p. 462).

وقد تطرّقت الباحثة في الأدب اللاتيني فيرد ليف كنعان Vered Lev Kenaan إلى النسيج على أنّ له دورَين مضاعفين: فهو وسيلة توثيق ووسيلة تطهير (1998, עמ' 96، وللاستزادة انظُر: Dickie, 2011).

وقد ورد النسيج الّذي هو النتاج للإبرة والخيط في الأوديسة كوسيلة إنقاذ ووفاء. فحسب الميثوس اليوناني، فإنّ بينلوبي (Penelope) ابنة ملك إسبرطة إيكاريوس (Icarius) وقريبة هيلين الجميلة هي نموذج الزوجة الوفية التي تكرِّس ما تبقّى من حياتها في انتظار زوجها الغائب أوديسيوس Odysseus أثناء ضياعه في البحر لمدّة طويلة. يقوم بعض النبلاء بمحاصرة قصرها ومطالبتها بالزواج من أحدهم، ويعرضون عليها الكثير من الإغراءات. تتظاهر بينلوبي بالموافقة ولكنها تقوم بإقناعهم بالانتظار حتى تنتهي من خياطة ثوب العرس. فكانت بينلوبي تقوم بحياكة الثوب في النهار أمامهم، أمّا في المساء فتقوم بحل ما حاكته منتظرة عودة زوجها أوديسيوس. عندما عاد أوديسيوس، قامت بإعطائه قوسه، فدعا جميع النبلاء إلى وليمة وقتلهم. وهكذا أنقذت بينلوبي نفسها عن طريق «الإبرة والخيط»، فأصبحت دلالة الإبرة والخيط تتجاوز مجرّد حياكة الثوب لِتحيل إلى معنى الخلاص.[11] كما استمد هذا النموذج تشارلز ديكنز الذي جعل من مدام ديفورج في رواية «قصة مدينتين» تقوم بنفس الدَّوْر، ولعلّ أبرز المَشاهد في تلك الرواية هو مشهد مدام ديفورج تلك المرأة العابسة والفقيرة المنكوبة والصّارمة، وهي التي ظلت قبل الثورة تمسك كل يوم بصنّارتيها وتعُّد مَن يتوجّب قطع رؤوسهم في مقصلة الجيلوتين بعد قيام الثورة ونجاحها.

كما نسب إلى الخيط في الأسطورة اليونانية دلالة «تقرير المصير» أي «خيط الحياة». فقد عُرفت ثلاث إلاهات لتقرير مصير الموت للناس، وهنّ أخوات ويتّصفن أنهن يملكن قِوة فوق إنسانية وقوة فوق إلهية، فهنّ يتحكّمن بخيط الحياة. الأخت كلوطو هي المسئولة عن تحضير الخيوط لكل إنسان، ولوكتيس الأخت الثانية هي التي تقيس مدّة الحياة المحدّدة لشخص ما، وذلك عن طريق شريط قياس لطول الخيط؛ وأمّا إطرافوس فهي التي تقرّر انتهاء حياة إنسان معيّن وتقصّ الخيط بمقصّ

11. لمعرفة السطورة بشكل موسع انظر:
Homer.(1996) The Odyssey, Book XVI, in The Iliad & The Odyssey. Trans. Samuel Butler

(נצר, 2007).[12] وعُرفت أثينا كإلهة النسيج والتي ألقت مهمة النسج عن عاتقها لأرخاني التي حاولت منافستها في النسج، فعاقبتها بأن حوّلتها إلى عنكبوت. ولهذا وجدت الأسطورة تفسيرا للعنكبوت النسّاج. كما رمز الخيط إلى الحب بين اثنين، مثلما هو منسحب على أريادنا وهي ابنة مينوس ملك كريت والتي أحبت تسيئوس أمير أثينا، وكان قد ذهب ليقتل أحد المخلوقات الهولية الّذي يُسمّى ميناطور، ويسكن داخل متاهة بناها الملك مينوس. ولكي يستطيع تيسوش الخروج من المتاهة، تعطيه أرديانا لفّة خيطان، ليمدها في طريقه، وهكذا يستطيع الرجوع من المتاهة ويخرج (המילטון, 1982). مرّة أخرى يمثِّل الخيط طريقة للنجاة، وكذلك حكمة المرأة التي تمدّ الخيوط للرجل لإنقاذه. وهكذا فإنّ الخيط الذي مُنِح لتزيئوس عن طريق المرأة المرشدة يرمز إلى الجانب الشعوري للمرأة، وكذلك إلى العلاقة البين-ذاتية، (intersubjective) الموجودة لدى النساء أكثر منها لدى الرجال. فالخيط يرتبط بشخصية المرأة المرشدة في الواقع، وكذلك بالإرشاد الداخلي وهو ما يرتبط بالجانب الأنثوي (أنيما) أي الجزء الأنثوي في النفس، وهو الّذي يساعد الرجل لإيجاد طريقه في المتاهة الداخلية (נצר 2011). وكما يستعمل النسيج في العلاج وبشكل استعاريّ، فإن المعالِج يقترح على المعالَج المريض «خيط أريادنا» لكي يتمكّن من الدخول (في متاهة) نفسه ليتمكّن من الخروج منها بسلام (נצר, 2004) وهو الدليل لاستمراره في الحياة.

هناك نصوص مشابهة وُجدت في التوراة، فورد في سفر صموئيل الأوّل أنَّ ميخال كي تنقذ داوود من شاؤول أبيها، والذي أسره لديه، تمدّ بطرف خيط لداوود من كوة الغرفة ليمسك به ويهرب «(שמואל א׳, י״ח, 20; 28).

وقد وجدتُ نصوصا تمنح الإبرة دلالة «الخلاص» في الأدب المعاصر. ففي مسرحية «نصب الحريّة» لخزعل الماجدي ورد:

«إبرة عمياء
وضمائر عمياء
وقلوب عمياء

12. وقد جُسّدت الثلاث إلاهات ودورهن مع الخيط وتقرير مدة الحياة في عمل نحتي للفنّان سشادو غرامبال الكسندر (Schadow Grabmal Alexander)، وهذا العمل النحتي المصنوع من الرخام معروض في متحف برلين للفنون الكلاسيكية، لرؤية المنحوتة انظر:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schadow_Grabmal_Alexander_2.jpg
كما ألهمت الإلاهات الثلاث الرسّام البريطاني البري رافئيلي جون ميلهويش ستوويك (John Melhuish Strudwick) برسم لوحة بعنوان «الخيط الذهبي» (the Golden Thread)، لرؤية اللوحة انظر:
https://he.wikipedia.org/wiki/%D7%9E%D7%95%D7%99%D7%A8%D7%94#/media/File:Strudwick-_A_Golden_Thread.JPG

كيف سأجعلُ البلد واحدًا.
هبَّ الجميع بخاصرهم ليمزّقوه
وأنا لا أملك سوى هذه الإبرة العمياء
التي سأغرسها في قلبي
فربما يكون دمي أضحية لهذه البلاد (الماجدي 2009)[13]

فالإبرة التي تستخدمها شخصية المسرحية لخياطة ثقوب «النصب» هي عمياء مثل الضمائر والقلوب العمياء، وهو استخدام لرمز العمى والتيه الذي يسود المشهد الكليّ للبلاد، وهو ما ينذر بوخيم العواقب في نظرة تشاؤمية خطيرة. وكجزء من روح التّطهير، تعتمد الشّخصية على مفهوم المخلِّص الذي يغذّي الآخرين بدمه وتتحوَّل الإبرة التي كانت فيما مضى «الإبرة العمياء» إلى أملٍ من آمال الإصلاح. وعندما نقول أملا للإصلاح على المستوى الرمزي فإننّا نعني القِيام بعملية رتق لما قد انفرط وفيه ما فيه من الثقوب أو الخروق.

وفي قصيدة «خياطة يائسة» لخزعل الماجدي:

«ماذا سأخيّطُ؟
وماذا سأجمعُ من بقايا؟
لكي أعيد خارطة البلاد إلى أصلها؟ (الماجدي، 2006)[14]

إذن في هذا المقطع شُبِّهت الخياطة وكأنَّها سترتق أجزاء أو بقايا البلاد، وتعيد الخارطة إلى أصولها. وعلى هذا، فإنّ بقايا البلاد المنكوبة شُبِّهت وكأنّها قطع من القماش التي من الممكن إعادتها بواسطة الإبرة والخيط.

في كلا السياقين في النص المسرحيّ وفي القصيدة هناك علاقة وثيقة بين الإصلاح والرَّتق وهو ما يعني الخلاص، وهما معنيان قد يتحوّلان إلى معانٍ أخرى لا نهائية تتجاوز المعنى الأوليّ للأيقونتين البصريّتين، وهذا ما قصدناه بالتّوظيف الإجرائي.

كذلك وبهذا المعنى ألَّفت Elizabeth Barrett Browning روايتها الشعرية AURORA LEIGH والتي تحدّثت عن كل أشكال العمل اليدوي للمرأة، والتي حسب ادّعاء (Davidoff and Hall,2002) قد أغنت القاموس الأدبي بعبارات من عالمها النسوي. (P. xv) كذلك استعملت الكاتبة السوداء أليس ووكر (Alice Walker, b.1944) في روايتها Every Day Use 2001 أعمال الجدّة من تطريز ونسيج، وهذا هو الفضاء والخلفية

13. المسرحية متاحة على الرابط: http://www.startimes.com/f.aspx?t=17159154
14. القصيدة متاحة على الرابط: http://www.alnoor.se/article.asp?id=38659

لبناء روايتها إذ تجعل البطلتين Dee و-Maggie تتنافسان على أخذ تراث الجدَّة من التطريز والنسيج. فبينما تقترح دي أخذ تراث الجدَّة وتعليقه على الحائط كذكرى، تقترح الأم منح التطريز التراثي لماغي كونها تعلّمت التطريز من جدتها. وهكذا يتحوّل عمل الأجداد كعمل يومي يمارَس وليس مجرد عمل صنمي يُعلَّق على الحائط. وهذا يعني أن تطريز الجدة هو رمز لمعنى الجذور التي ينبغي على الجيل المستقبلي الاستمرار في الحفاظ عليه.

وفي السياق السياسي الناتج عن التفرقة العنصرية بين السود والبيض ومحو الذاكرة «السوداء» عن طريق الاضطهاد، عبَّرت الكاتبة عن طريق التطريز والنسيج التراثي عن استذكار وتأثيث للهوية الإفريقية وجذور السود الأصلية.

ت. الإبرة / القلم، الخيط / الخط: نسيج - نص

في البند السابق، رأينا أنّ بوليميلا قد عبَّرت عن مأساتها عن طريق نسج القصة بالإبرة والخيط، وهو ما يماثل الكتابة والقراءة للنص. تاريخيّا، لم يُنظَر إلى أعمال الإبرة كما نُظِر إلى نتاج القلم، لكن الباحثات النسويات وإحداهن مورين دالي غوغن (Maureen Daly Goggin) نسبت مصطلح البلاغة الذي ينسحب على اللغة إلى أعمال الخيط والإبرة، ودعت إلى النظر إلى هذه الأعمال بشكل لا يقلّ عن البلاغة الكتابية أو اللفظية، وأكّدت أنّه من أجل قراءة «التطريز" مثلا يتوجّب على النّاظر أن يعرف لغة التطريز ودلالاتها، علمًا بأنّ ماري ثوماس قد نشرت قاموسا لرموز التطريز(1934) وقد شمل معاني 400 قطبة مختلفة والتي وُظِّفت بأشكال مختلفة (Eaton. Jan. Marx Thomas's quot. In Goggin, 2002, p. 214). إذن حسب ادّعاء غوغن، فقد اكتسبت هذه الرموز بلاغة تماثل بلاغة الكتابة إذ لا يمكن قراءتها دون معرفة هذه الرموز ودلالاتها. وقد أثارت بعض الباحثات قضيّة وجود تقارب بين منتوج القلم وعمل الإبرة والخيط على المستوى السيميائي (Hedges, 1991)، ولم يكن مستغربا أنّ هيلينا ميشيل (Helena Michael) ربطت عمل النساء بشكل عام مع حكاية "الفراغ»، وكأنَّ المرأة تقصُّ قصّة أو تكتب نصا أثناء غزلها أو نسيجها أو تطريزها (Michael, 1978, p.39, p.40) . وهناك الكثير من الباحثات الغربيّات اللواتي لاحظنَ نفس السياق بالنسبة لتناظر النسيج والنص. فارتباط الخيط والنسج ودلالاتهما على أنّه مناظر للكتابة لم يكن جديدا، وفي هذا السياق تناولت جيرالدين شراود (Géraldine Chouard) في مقالها بعنوان «تخيط لكي تتكلّم» كتابة الكاتبة إيدورا ويلتي (Eudora Welty) ووصفتها الباحثة بأنّها تكتب بالإبرة والخيط، كنسيج. وقد سُئِلت الكاتبة في مقابلة مع بيجي وايتمان برينشاو

(peggy Whitman Prenshaw) «هل أنتِ حائكة»؟ فأجابت ويلتي: «أنا أشعر أنّ الكتابة مثل النسيج، فالنص عبارة عن كلمات ويجري نسجها، وأحيانا أقصها بالمقص كما تقص الحائكة أو النّاسجة نسيجها وتنسِّقه من جديد» (Welty in Prenshaw ,1985. P.272).

ويغدو تشبيه النسيج بالنص جليّا في الكلمتين الإنجليزيتين «text/textile، وكثيرا ما تستعمل كلمات نسيج في النقد الأدبي حيث شُبِّهت الكتابة بالنسيج، إذ يتناظر شكل الإبرة مع القلم وشكل الخيط مع الخط. فكما تعمل الإبرة القطبة يعمل القلم الحرف.
ولكن هذا الأمر لم يقتصر على النظريات التي ماثلت ما بين الإبرة والقلم والخيط والخط، إذ إنّه في هذا السياق عنونَ الباحث الأزهر الزناد كتابه «نسيج النص فيما يكون به الملفوظ نصا»، ويورد في مقدمة الكتاب التي كتبها محمد الهادي الطرابلسي ما يلي: «وفي هذا الإطار تندرج محاولة الأستاذ الأزهر الزناد في بحث نحو النصوص، وقد انطلق فيه من مفهوم النص على أنّه نسيج من الكلام، وهذا ليس غريبا على تصوُّر العرب للنص. ففي لسان العرب ورد معنى النص في باب «ن ص ص»، وباب «ن س ج» ما يلي: «فالنص جعل المتاع بعضه على بعض، والنسيج ضم الشيء للشيء»، فالأول تركيب والثاني ضمّ، والضمّ والتركيب واحد» (الطرابلسي مقتبس عند الزناد، 1991، ص 6). أمّا الزناد مؤلِّف الكتاب فيقول في سياق تشابه النص مع النسيج:
«فالنص إذن علامة كبيرة ذات وجهين: وجه الدالّ ووجه المدلول. ويتوفّر مصطلح «نص» في العربية وكذلك في مقابله في اللغات الأعجمية textile معنى «النسيج». فالنص نسيج من الكلمات تترابط ببعض. هذه الخيوط المختلفة والمتباعدة تتجمّع في واحد وهو ما نطلق عليه مصطلح «نص» (الزناد، 1993، ص، 12).[15]
وورد كذلك في القاموس المعاصر «نَسَجَ الكَلاَمَ عَلَى هَوَاهُ: صَاغَهُ، أَوْ لَخَّصَهُ، ونَسَجَ الشَّاعِرُ الشِّعْرَ: أي نَظَمَهُ.
ولم يقتصر الأمر بتشبيه الكتابة بالنسيج أو التطريز على الكاتبات الغربيّات كما أسلفنا، فقد ورد هذا التشبيه في قصّة عايدة نصراللّه، إذ شبّهت الكتابة بالتطريز خلال جملة افتتحت بها قصتها «أجمل ميتة في العالم»: «من لا يُتقن تطريز الجلد لا يتقن تطريز النص» (نصراللّه، 2017، ص، 110). وهي جملة تعكس الإغراق في التجربة الحياتية التي تعنيه عبارة «تطريز الجلد»، فالنص لا ينقطع عن صاحبه كما لو كانت تلك التجارب موشومة على الجلد. وهنا يجتمع معنيان على المستوى الرمزي والاستعاري، فتطريز الجلد يرافقه معاناة وألم، وتطريز النص يكمن فيه خلاص وتفريغ. وهذه المعاني تتماثل مع ما أشارت إليه الكاتبة ويلتي (welty). فهنا الإبرة المخفية في المنتوج والقلم لا يقترنان بمجرّد الوظيفة المؤداة، فالقلم لا يقترن بمجرّد

15. مقدّمة الكتاب كُتبت سنة 1991؛ أمّا الكتاب نفسه فنشر سنة 1993.

الكتابة إذ للكتابة جانب تعبيري عن الاضطهاد والفرح والخلاص. وكذلك الإبرة لا تقترن بمجرّد وظيفتها النّسج، فهي أيضا مؤلمة. وكلا الأداتين تقومان مع اختلافهما بمنتوج واحد على المستوى اللغوي وهو نسيج، ولكن على المستوى المجازي فإنّه يكتسب عدة تأويلات، وقد يكون تأويلا محدّدا بعينه بموجب السياق، كما رأينا في الأمثلة السابقة. فبعض المنظّرين يقول بالتأويل اللانهائي وهو ما يسمّى «الهرمسية» والّذي يعني التأويل غير المحدّد-اللانهائي (أيكو، 2001، ص 28)، وهذا لا يتناقض مع كون التأويل فعلا حُرّا. ويختزل صابر الحباشة الفرق بين التأويل اللانهائي وحق العلامة[16] في الوصول إلى معنى محدّد بقوله: «من حقّ العلامة أن تُحدَّد قراءتها حتى لو ضاعت اللحظة التي أنتجت ضمنها إلى الأبد. أمّا التيّار الثاني فيعترف بتعددية القراءات ولكنه يسجّل في الوقت ذاته محدوديتها من حيث العدد والحجم وأشكال التحقُّق» (الحباشة، مقتبس عند أمهيدي، 2010، ص،45).

بناء على كل ما طُرح من وظائف للإبرة والخيط، في السياقات المختلفة، سأتطرّق فيما يلي إلى تجليات تلك الدلالات في الفن التشكيليّ الفلسطينيّ. وقد يكون طرح فكرة العمل بالإبرة والخيط في السياق الفني هو دعوة إلى رؤية في سياق مغاير للمألوف والسائد، ويكون بمثابة حث على إعادة النظر في الثوابت الإبداعية أو التي سادت كوَهم على مدار القرون الماضية. وإنّه لتحفيز للامركزية الأشياء والبحث عن مضامين ثقافية متعدِّدة.

2. الإبرة والخيط ودلالاته في الفن الفلسطينيّ المعاصر

رغم أنّي سأتعرّض إلى الفن المعاصر في سياق الإبرة والخيط، إلّا أنّه لا بد من الإشارة باقتضاب إلى أنّ التطريز الفلسطيني هو من الأعمال اليدوية التي اكتسبت رموزا هندسية وزخرفية أحالت إلى طبيعة البلاد، وكذلك إلى الهوية الفلسطينية وماضي هذا الشعب على مدار الأجيال. تقول روزيكا باركر (Rozsika Parker): «إنّ تراث التطريز العريق هو بمثابة إحياء للموتى وشهادة على النّجاة والصمود، والاحتجاج على المطاردة والاضطهاد السياسي والاضطهاد العنصري (Parker. 1996, p192). وهذا ما ينطبِق على التطريز الفلسطينيّ الذي لعب أدوارا عدّة منها التخليد، التأثيث للهوية وكذلك النجاة في وقت من الأوقات، إذ كانت المرأة الفلسطينية تؤثِّث

16. إنّ كل شيء في الوجود مكوّن من علامات، فالعلامة هي أي شيء يحيل إلى شيء ملموس أو محسوس، وما يجعل العلامة فعّالة في التأويل هو الحقل الإجرائي أي طريقة توظيفها، وطبعا العلامة في الفنون البصرية هي أساس التأويل، فقد يرسم شخص ما مفتاحا، والمفتاح علامة، ولكن المؤوِّل يفسِّر المفتاح في سياق العلامات الأخرى الموجودة في اللوحة ومن خلال المرجعيات الثقافية. انظر: نصرللّه، 2014؛ وانظُر ص 2 من هذا المقال.

بيتها من أغطية وشراشف وملابس من عمل يديها، وكل امرأة كانت تختار القماش ونوع الخيط بما يتناسب مع مكانتها الاقتصادية. وهكذا فقد عبّر الخيط والقماش في ذلك الوقت عن المكانة الاقتصادية للنساء (Weir, 1989). ومع نهاية القرن التاسع عشر وما صاحَبَ ذلك من التغييرات الاجتماعية، أصبح التطريز الفلسطيني يحيل إلى المكان. لهذا أصبحت رموز معيّنة تشير إلى البد، مثلا ما هو خاص ببلدة بيت لحم والقدس، الخليل وبيت جالا ورام الله وغيرها من البلدان (Sherwell, 1996, p. 93).

لكن التغييرات التي طرأت على المجتمع الفلسطيني وأبعاد النكبة لم تتح للمرأة الفلسطينية مزاولة التطريز في حياتها اليومية لعدم وجود الإمكانيات المادية لشراء الأقمشة التي كانت النساء تحصل عليها من القاهرة أو الدول العربية (.Sherwell 1996, p. 294). ومع هذا، أقيمت في الشتات وفي الأرض المحتلة جمعيات للحفاظ على ما تبقّى من ثياب فلسطينية، كما ظهرت الكثير من الجمعيات الفلسطينيّة لإحياء التراث الفلسطينيّ وتخليده[17]، وما زالت النساء في المناطق المحتلة يعملن في التطريز ويبِعن منتوجهن ويصدّرنه كأحد مصادر الرزق.

في سنوات الثمانينات، انتقلت رموز التطريز لثوب المرأة إلى لوحات الرسم، إذ حلّت الفرشاة محل الإبرة واللون مكان الخيط، فظهَرَ الثوب المطرَّز في رسم المرأة «النموذجية» كإحالة إلى المرأة الفلسطينية الأم الممثِّلة للوطن والشعب والأرض (Malhi-Sherwell 2001, p 60).

فظهَرت النساء في رسومات إسماعيل شموط، سليمان منصور، فتحي الغبن وكمال المغني بثياب مطرَّزة وبشكل استعاريّ (أليغوري) يمثّل المرأة الحالمة بمستقبل قد يأتي بنظرة تتطلّع إلى البعيد وليسَت محدّدة الاتجاه (Tamari & Johnson 1995, p. 63-72)[18]. فشكّلت المرأة بزيّها الفلسطيني أداةً للتعريف على الهويّة وفضاء للذاكرة. في تلك الفترة، دلَّ التطريز في الرسومات على «الصمود» ونشد استعادة الوطن المسلوب. وبعد الانتفاضة، لبست النساء الفلسطينيات في حياتهن اليومية أثوابًا مطرَّزة بالعَلم الفلسطيني The flag dress رغم أنّ جودة القماش لم تكن نفسها، لكن الرمز ودلالة التطريز الاستعاريّة بقيت هي نفسها: الصمود. وقد اشتملت ثياب

17. http://palestinianembroider.tripod.com/#Overview%20of%20Palestinian%20Embroidery

18. نشير كذلك إلى فنّاني الداخل مثل أحمد كنعان وجهينة حبيبي. انظر: موقع الفنّان أحمد كنعان
http//:www.ahmadcanan.com/Articles/main.asp
وللمزيد من المعلومات عن صورة المرأة الوطن الأم انظر: نصرالله، ع. «أحمد كنعان: الانتقال من المرأة الأليغوريّة إلى المرأة في حياتها اليوميّة» على الرابط:
http://www.ahmadcanan.com/Articles/showArticle.asp?aid=63

النّساء المطرَّزة على كلمات مكتوبة مثل «منظّمة التحرير»، ورموز المسجد الأقصى، وبهذا تكون النّساء قد حملن على أجسادهن مقولات انتقلت من البيت إلى الشارع، من الفضاء البيتي إلى الفضاء الجماهيريّ (Sherwell 1996. P. 294)[19]. هذا الانتقال بأعمال الإبرة والخيط لم يقتصر على الجمهور الاعتياديّ بل ارتفع إلى العرض في الصالات والمتاحف على يد الفنّانات الفلسطينيات المعاصرات، ولكن بأشكال خرجت عن التطريز المقنَّن في الفن الفلسطيني لتحيل إلى معانٍ مختلفة سأعرضها من خلال فنانتين، الأولى ماري توما (هيوستن 1961) والثانية حنان أبو حسين (أم الفحم).

ج. ماري توما- نسيج غرائبيّ

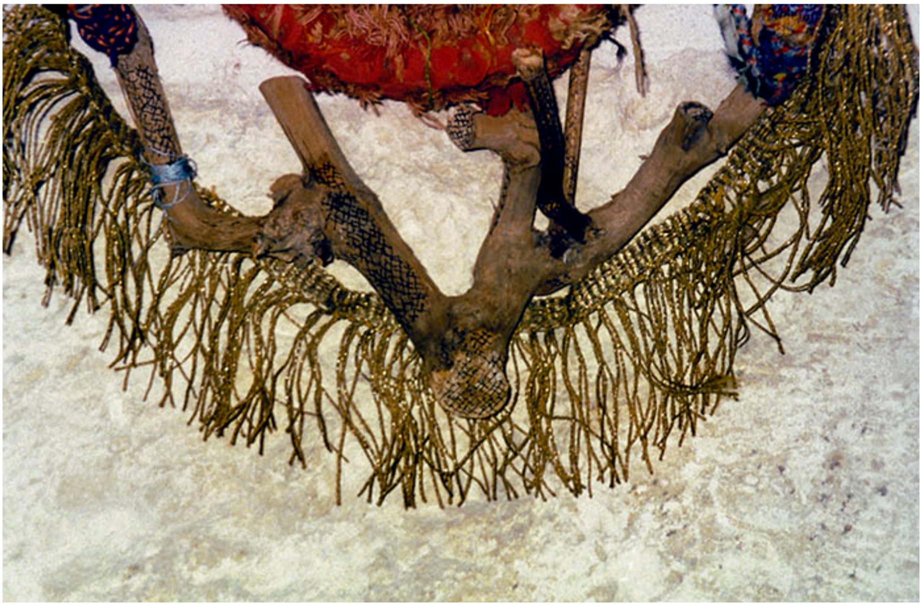
الفنّانة ماري توما (1961)[20] التي تعيش في الولايات المتحدة اعتمدت النسيج والتصميم في معظم أعمالها الفنية، وجنّدت القماش وأعمال الإبرة والخيط بأشكال مختلفة لتبث للمشاهد رسائل مختلفة. لقد استعملت الخيط والإبرة لإنتاج أعمال غرائبية ومركَّبة من مواد غير مقنّنة في الفن البصري، فكانت هناك مواد مثل ألياف النخيل، «رافيا» لحاء الشجر والجذع جنبا إلى جنب مع النسيج، وكذلك الحجارة والأقمشة المختلفة، وبقايا قماش مطرّز، وأشرطة قماش تستعمل لتزيين الثياب، ودبابيس وإبر، وأشياء مغزولة بالصنارة. فكرة الفن عند ماري توما تتمثّل في خلق توجُّه جديد للتّعبير عن قضايا تهمّ الجسد والروح.

ففي بداية مشوارها تعمل عملا موضعيا بعنوان «إجهاض» أو «تشويش» (miscarriage, 1991)[21]، وهو عبارة عن تصميم لقمصان أطفال من حواشي معطف نسائي، وتطريز، ولحاء شجر نخيل «رافيا» وخيوط وإبر ودبابيس. ونرى أنّ طريقة رسم القمصان وكأنّه تصميم أولي مملوء بالإبر والخيوط. هذه القمصان بشكلها المرئي تثير الرعب والخوف، وقد تفهم في سياقات عامة كأن تدل على العنف ضد الأطفال، ولكنها في السياق الفلسطيني تدلّ على أولئك الأطفال اللاجئين وهم مَن لا ثياب لهم أو أولئك الذين ماتوا. وفي سياق ما يحدث اليوم، لا نستطيع منع أنفسنا من ربط الأمر بالمهاجرين من سوريا.

19. https//:www.pinterest.com/ohoud_asmar/palestinian-embroidery?/lp=true
http//:palestinecostumearchive.com/refugee_camps.htm
http://palestinianembroider.tripod.com/
20. http://marytuma.com/bio.html

21. لرؤية العمل، انظر الرابط: http://marytuma.com/images/art/miscarriage_002.jpg

في عملها المعنون «قوّة مستعارة» (Borrowed power, 2000)[22] تستعير الفنّانة الشكل القديم لغطاء الرأس الفلسطيني البشنيقة (محرّفة عن «بخنق») وتشبه كذلك الشطوة[23] التي كانت الفلسطينيات يلبسنها مثل الإكليل أو يتّخذنها مثل القلادة. ولكنها مركّبة تقنيا، فنراها مركّبة من فروع شجرة وخيطان وشريط تزييني من «شراشيب» القماش، وشريط من الطرز الفلسطيني التقليدي، وفي الحلقة المعمولة كتاج للرأس توجد مرآة مكسورة. ونرى الخيطان تلتفّ على الفروع مع التّسمية «قوّة النساء» كإحياء لنشاط النساء الفلسطينيات وأعمالهن.



ماري توما، (2000) قوة مستعارة، غطاء رأس عتيق، فروع اشجار، مرآة مكسورة، «شراشيب» من ثوب فلسطيني، حبر، الخ.
Tuma, mary, (2000) borrowed power, ANTIQUE PALESTINIAN HEADDRESS, BRANCHES, BROKEN MIRROR, FRINGE, SEAMS FROM PALESTINIAN DRESS, INK, ETC.

22. انظر العمل على موقع الفنّانة: http://marytuma.com/borrowed.html
23. هي منديل بـ (آوية) أي إطار يحيط المنديل من زهور بأشكال مختلفة، وفوق المنديل يُطرَح على الرأس شال أو طرحة أو فيشة وهي أوشحة من حرير وصوف. الشطوة: هي قبعة أسطوانية صلبة تغطّى من الخارج بقماش أحمر أو أخضر، وتُصفّ في مقدمتها أيضا نقود ذهبية وفضية؛ فيما تُزيَّن مؤخرتها بنقود فضية فقط. وتربط الشطوة إلى الرأس بحزام يمرّر تحت الذقن، ويتدلى الزناق (نوع من الحلي) من جانبيها. وكانوا يصفّون من فوق الدراهم صفّا من المرجان. وقد ارتفعت الصفوف إلى خمسة في العشرينيات. (منقول عن مركز المعلومات الفلسطيني، على الرابط: http://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=9011)

إنّ هذا العمل مكوَّن من علامات كثيرة بحيث يستعصي على قارئ ليست لديه ثقافة حول الأزياء الفلسطينية أن يفهمه. وهذا ما أكّد عليه النقّاد السيميائيون من كون التحليل لا ينفصل عن القارئ ومرجعيّته: «إنَّ التأويل النقدي للعمل الفني جعل من الناقد المؤوِّل واهبًا للنص من زاده الثقافي» (إمهيدي، 2010، ص، 38). إنَّ العنوان «قوَّة مستعارة» يحيل إلى أنَّ البشنيقة الّتي تظهر في العمل ليست أصلية، أي أنّ الفنّانة لم تأخذ الغطاء الأصلي وتعرضه بل استعارت علامات لا تمت للأصل بشيء عدا الشكل الكلي. ففروع الشجر ليست لها وظيفة في الغطاء الأصلي، ولكن الفنّانة استعملت فروع الشجرة لتمنح العمل أبعادا تتخطى المعنى الذي ينحصر في «البشنيقة»، لتدل بذلك على ارتباط الشجر بالأرض والمرأة، وهي ثيمة من الثيمات الّتي درجت في الفن الفلسطيني في الثمانينات عندما عُرضت المرأة وهي تفلح الأرض (Halaby, 2001). ويعزِّز هذا العملُ الادّعاء بالنسبة لارتباط الشجر بالنسيج والخيط والإبرة كدوال مرتبطة بالمرأة. عمل آخر قامت به توما سنة 2000 هو بعنوان «العمود الفقري الحامي» (Amuletic Spine). والعمل عبارة عن شجرة، وكلمة Amulet بالإنجليزية تعني التعويذة، ويرتبط شكل الشجرة بأشجار المناديل المستعلمة حتى اليوم في تركيا، حيث يضع الناس أمنياتهم على شكل قطع قماش ومناديل وهم يأملون تحقيق أمنياتهم. وفي عمل توما يظهر الجانب الطقسي والذي سيحمي «البلاد»، ونرى على الشجرة حجارة ملفوفة بالقماش، خيوط مختلفة وملوَّنة، وهذه الشجرة التي تشكل تعويذة يمكن أن تضم المكوِّنات الدلالية التي يكون من الصعب تفسيرها لولا المرجعية الفلسطينية، وكأنّها تحمل عناصر الحماية، كما كانت الجدات تعمل التعاويذ من القماش، وبإضافة الحجارة فهي تبدو وكأن الشّجرة تحمل رمزا من رموز الأرض. وهكذا نرى في الشجرة/ القماش/ الحجر ما يعيدنا إلى نفس الثلاثية التي تعبّر عن الأم والوطن والأرض. وإنّ ارتباط المرأة الأسطورية والمرأة عامة بالشجر هو إغراق في رمزية الخصوبة والحياة كما ترى كلاريسا بنكولا «... الشجرة ترمز إلى الوفرة في الطبيعة الوحشية المتحرِّرة في سيكولوجية المرأة، ومع هذا لا تفهم النفس قيمة هذه الشجرة. بمقدور أحد أن يقول أنّ النفس السيكولوجية بأكملها نائمة وغافلة عن الإمكانيات الهائلة للطبيعة الأنثوية (بنكولا، 2002، ص، 17).

وفي مجموعة بعنوان «بيوت لمن لا جسد لهم» سنة 2000، سأكتفي بعرض نموذج منها[24] وهو العمل الذي عُرض في الواسطي في القدس. قامت الفنّانة بعرض خمسة أثواب من الحرير الأسود، طول كل ثوب ثمانية وأربعون مترا، وجعلت الفنّانة الأثواب متصلة

24. انظر العمل على موقع الفنّانة: http://marytuma.com/homes.html

ببعضها بأذيالها، بحيث تكون نهاية حاشية الثوب الأول هي بداية لحاشية الثوب التالي. لكن الأثواب تبدو شفّافة وخاوية فارغة. ومن حيث الطول لا يمكن أن تبدو أثوابا للاستعمال، ولكن الفنّانة جعلتها بمثابة «بيوت» بيوت لا تسكنها أجساد، وإنما أرواح. كما أنّ الطول ووصل الأثواب ببعضها، بالإمكان فهمه كامتداد، لكنه امتداد يسكنه الخواء. كما وتحمل الأثواب طابع العزلة المخيفة. أمّا الفنّانة فتقول عن هذه «الأثواب»: «إنّ هذه الأثواب عملتها بعد زيارتي للقدس، وعلمي بالعائلات التي هُجّرت سنة 1967، وكأنّي أعمل ثيابا لتسكنها أرواح أولئك الناس»[25] (in interviewed with fraker, 2013). مع أنّ الأجساد غائبة فإنّ الثياب أصبحت رموزًا تعبّر عن أرواح ليست ميتة بل حية وخالدة، وهي أرواح الراحلين عن الوطن. كما أنّ الوجهة الأخرى للثياب العملاقة تشير إلى بطولة النساء الفلسطينيات اللاتي صمدن وحافظن على عائلاتهن رغم الظروف السياسية. إذن، نرى أنَّ الموت والحياة متلازمان في أعمال توما.

في عمل سنة 2001، قامت بصنع ثوب، وعلى الثوب نفسه خاطت ثياب أطفال منوّعة، لا نستطيع قياس الثوب حسب الجماليات الكلاسيكية المعهودة، ولكن الثوب وثياب الصغار يعبّران عن الأم التي تحتضن في داخلها أولادها، وهو عمل ضمن سلسلة أعمال بعنوان «بيوت لمن لا جسد لهم». هذا الموت الذي تحاول توما أن تجسِّده عن طريق الثياب والخيوط، وقطع العمل النسيجي بالصنارة وخيطان وأشكال قُبب كبيرة من النسيج والغزل بالصنارة-يظهر بشكل مركَّب في عمل موضعي[26] ضخم بعنوان «الأعضاء الداخلية لفلسطين»، وفي عمل معنون بـ «القوة الداخلية» (internal Power, 2004) والذي عُرض في صالة «الكهف» حيث لاءمت الفنّانة عملها الموضعي للكهف[27] في بيت لحم. يتعرّض المشاهد للتيه ويعتريه الخوف وهو يشاهد أشكال تشبه أعضاء الجسم الداخلية من أمعاء ومعدة وشرايين وأوردة. وكلّها مصنوعة من الغزل والحِبال المختلفة. يشعر المشاهد بتلك الحِبال والخيوط وكأنّها أشباح الماضي. في عمل توما نلحظ غياب الشكل الإنساني ليحل مكانه الأثر، من نسيج مختلط من الأقمشة، وحتى أنواع الأقمشة التي تتراوح بين الأقمشة الحريرية والمطوية بشكل يذكِّر بالأزياء الكلاسيكية «رفرف». وهناك التناقض بين الحِبال البسيطة والأسلاك والأحجار وبواقي الأشجار الساقطة، كما أنّ هناك تناقضا حادًا

25. http://farhatartmuseum.blogspot.com/2013/04/a-wonderful-horrible-place-interview.html

26. العمل الموضعي installation، وهناك من يطلق عليه العمل المنشئّ وهو عمل فني يختلف عن اللوحة المرسومة التي تعلق على الحائط، فهو كل عمل فني يضعه الفنان على الأرض، أو يعلّقه من السقف ويضم مختلف التقنيات. وإذا اختار الفنّان أن يضع لوحته على الأرض بدلا من تعليقها على الحائط، سيطلق عليها «عمل موضعي».

27. عمره 2000 سنة، لرؤية العمل بالإمكان الدخول إلى الرابط:
http://marytuma.com/internalpower.html

بين الأشكال المغزولة من حيث الامتداد والكثافة والشكل الدائري، وجميعها تأخذ المشاهد إلى دروب مغلقة، وتشعره بالضياع تارة وبالأمل تارة أخرى، وكذلك بالعزلة والبحث بلا انقطاع خاصة عند دخول صالة العرض التي تبدو مثل المتاهة سواء من ناحية أنواع الأشكال المخيطة أو أنواع النسيج والخياطة، متاهة طرق لا تعرف أين يبدأ العمل وأين ينتهي. ولكن هذا الغياب الذي يطغى على الأعمال هو حضور قوي لمن غابوا. أثر يدل على أنّ الأرواح لم تبرح المكان.

وفي عملها الموضعي (installation) الضخم المسمّى «ثلاثة أعمدة: حرية، وحدة، وصوت» (Unity Voice، Three pillars: Liberty) والمستوحى من ثياب التصميم لمارينو فورنتيني، نسجت الفنّانة ثلاثة قطع ثياب عملاقة من الحرير، وطويت باليد، ولطِّخت بالقهوة. هذا العمل يعكس الحاجة إلى الحرية والرغبة في تحقيق القرار الذاتي لدى المرأة، وإعلاء الصوت ضد الاضطهاد. لكن فهم هذا العمل بالحَيِّد عن العنوان كان سيفهم بطريقة ربما تكون مختلفة تماما، كأن ينظر إلى العمل بما يعكس قدرة المرأة الهائلة على النسج والتصميم، أو مجرد محاولة فنية لتقليد أزياء مارينو فورتينو. ولكن الحقل العلائقي مع العنوان، ومفاهيم متضمنة مع أعمالها الأخرى من حيث التشابه والتجاور، لا يمنحنا تحليلا اعتباطيًا، فالإدراك لهذا العمل معتمد على «خُطاطة سابقة»، إذ إنّ «عالم الأشياء لا يدل على الذاكرة على شكل «أشياء» معزولة لا رابط بينها، بل يتسلّل إليها عبر النماذج المنظمة لهذه الأشياء في أقسام متباينة» (بنكراد، 2012، ص، 119). إذن، مرّة أخرى نرى أنّ المنتوج للخيط ولإبرة على المستوى الرمزي يمثِّل الإعادة، الخلاص والتحرير، كما في نسيج بينلوبي الأسطورية حيث التحرير من الأسر. إنّ هذا النوع من النسيج التي تقوم به توما هو عبارة عن كتابة للتاريخ. تاريخ غائب على المستوى الجندري والسياسي.

إنّ التأويل لهذه الأعمال استند إلى سيرورة تدليلية وهو ما يطلق عليه السميوز، فالكشف عن سيرورات عمل الفنّانة يقود المؤوِّل إلى نسج علاقات غير مرئية للعمل الفني في تجلّيه الأخير وبعلائقية مع الأعمال الأخرى. فسيرورة الأعمال هي التي تجعل المشاهد يفهم عملا فنيّا ما، وأيّ تغيير يلحق بهذه السيرورة سيؤدي إلى بروز علاقات جديدة بدلالات جديدة.

وهنا يشغل اسم الفنّانة وهويّتها كفلسطينية أحد أوجه التأويل. كما أنّ العنوان يشير إلى خامات مثل «غطاء رأس عتيق» وهي علامات منفردة، وعندما ترتبط ببعضها فإنّها تحيل إلى غطاء الرأس. وتبقى المرآة المكسورة ترمز إلى حالة الانكسار التي تخرج بالعمل من مجرد عمل بالإبرة والخيط إلى مقولة سياسية. وهو نفس الأمر بالنسبة إلى مجمل أعمال ماري توما.

3. الإبرة والخيط في أعمال الفنانة حنان أبو حسين. الجانب الجندري الثقافيّ

الفنّانة حنان أبو حسين من مواليد أم الفحم، تلقّت تعليمها في بتسالئيل، وفي سنة 1997 كان عمل الإنهاء عبارة عن عمل موضعي استعملت فيه الفنّانة مواد غير مقنّنة مثل الشعر والقطن، وكان ذلك العمل يتضمّن تأثير المدارس الغربية وبالأخص حركة الدادا. عُرفت الفنّانة باستعمالها مواد غير مقنّنة في الفن مثل: السكر، الملح، الباطون، الشعر، الإبر، سكاكين الحلاقة والصوف.

رغم استعمال الفنّانة للخيط والإبرة في بداية مشوارها حتى اليوم، إلّا أنّ هذه الأعمال تركّزت حول فكرتين مركزيتين:

أ. الخيط والإبرة، الدلالة الإيروطيكية، الفن المنفّر: وهي أعمال تعبّر فيها عن الجسد المضطهد ويدخل ذلك في إطار مصطلح "الفن المنفِّر».

ب. استعمال الإبرة والخيط في سياق تأثيث الذاكرة وإحياء الماضي.

الخيط والإبرة، الدلالة الإيروطيكية، والفن المنفِّر[28]

إذا تطرّقنا إلى مشوار الفنّانة من 1997 حتى اليوم، نجد أعمالها ناقدة لشتّى أشكال تعامل المجتمع مع المرأة، وخاصة اضطهادها. فأعمالها من سنة 2003–2004، والتي عنونت بـ«الفاجينا»، هي أعمال بتقنيات مختلطة على أشكال مموّهة لعضو المرأة الأنثوي. فقد عملت الفنّانة سلسلة من الأعمال تناولت الجدل حول جنسية المرأة، وخطّطت بعض هذه الأعضاء بالرصاص ومن ثم غطّتها بالشعر. ولكن ما يهمني في هذا الصدد هو أحد أعمال المجموعة وهو معمول من النايلون على شكل «فاجينا» وقامت الفنّانة بتقطيب العضو بخيط طبي[29]. ومع تغير نوع الخيط، تتغير الوظيفة، تماما كاللغة حيث الانزياح لحرف أو لحركة يتغير المعنى، وهكذا فإنّ وظيفة الخيط والإبرة في هذه الحالة اتخذت معنى الإلغاء، وليس الرتق. فالفنانة تشير إلى قطب العضو الأنثوي بشكل قاس وعدائي. ولو أردنا تصليح ما عطب، فعلينا أن نجري عملية جراحية أخرى. إلغاء العضو الأنثوي هو بمثابة إلغاء وجود

28. للمزيد انظر:
נסראללה, ע. (2018) "אמנות, בזות, פמיניזם: המגעיל, הדוחה והבזוי בעבודותיה של חנאן אבו חוסיין" מגדר כתב עת אקדמי רב תחומי למגדר ופמיניזם. 5 און ליין.
http://blogdebate.org/gender/journal/wp-content/uploads/2018/12/%D7%A2%D7%90%D7%99%D7%93%D7%94-%D7%A0%D7%A1%D7%A8%D7%90%D7%9C%D7%9C%D7%94-.pdf

29. انظر العمل على الرابط: http://artjerusalem.org/art_studios/hannan_abu_hussein/06.jpg

أيّة فعالية جنسية للمرأة. وهذا العمل نبع من عدم تقبل الفنّانة لجسدها لسنين طويلة وحتى اليوم نتيجة التنكيل به. وهذا المعنى للإبرة والخيط لم يظهر كثيرا في الفن المعاصر في هذا السياق، بل هو ترجمة للمجتمعات التي تقوم بختان البنات كيلا يشعرن بالدافع الغريزي للجنس. وبينما في العمليات الجراحية يستعمل الخيط الطبي للرتق والترميم، ففي سياق هذه الأعمال خرج معنى الترميم والرتق إلى معنى سلبي يحيل إلى الحرمان والعقاب.

كذلك في أعمال «أغطية أمي» 2002–2003، تقوم الفنّانة باستعمال أغطية خارجية لـ«لحف» أمها، وتقطب بالإبرة والخيط على إحدى الأغطية شعر من شعرها[30] بحيث تمحو ملامح الغطاء الأصلي. وبهذا يتسق هذا المعنى ومعنى الإلغاء للأصل، وعلى غطاء آخر تقطب سكاكين حلاقة على شكل ثوب عروس[31]، وهنا توظيف الإبرة والخيط لا يمكن أن يوصل إلى الأمان أو الخلاص كما رأينا في الأعمال الّتي تحيل إلى معاني الهوية أو النجاة، وإنّما يصبح المنتوج من الإبرة والخيط ذا معنى يحمل الخوف وعدم الأمان، إذ تتعدّى هذه الأغطية معنى الحماية والأمان وتعبر إلى ما معناه عدم الأمان والتهديد. وهذا يعود إلى خوف الفنّانة وعدم تصالحها مع نفسها حتى وهي تحت الغطاء؛ نتيجة لما عانته في حياتها من نبذ وعنف بحسب شهاداتها لي (أبو حسين، 2009، كانون الثاني).

هذه الأعمال تدخل في باب الجمال المنفِّر (Disgust Aesthetic)[32] (נסראללה 2018)، وكون الفنّانة في سيرورة إبداعية فهي تسهب بشكل محوسب وتفكيري في كيفية توظيف أدواتها ومعانيها كي تنتقل من فكرة لإحداث فكرة أخرى. وهكذا تبدأ مسيرة مختلفة مع توظيف الإبرة والخيط تمتد منذ سنة 20018–2008، إذ تعود الفنّانة إلى المادة الأوليّة الأصليّة الخامّة للخيط وهي الصوف المجزوز من الخرفان. فالصّوف على المستوى الرمزيّ هو الأصل للشيء حتى لو كان من حيوانات وكائنات. وهكذا تصوّر أبو حسين عمل الفيديو بعنوان «المنجِّد»،[33] وتوظّف المادة الأولية بشكل

30. http://artjerusalem.org/art_studios/hannan_abu_hussein/15.jpg

31. لقد قامت Jacqueline Secor بأعمال مشابهة دون أن تشوّه العضو الجنسي للمرأة، انظر: https://www.huffpost.com/entry/jacqueline-secor-vagina-painting_n_58ab534be4b07028b702f650

32. هو مصطلح دخلَ عالم الفن على إثر استعمال فنّاني السبعينات لمواد أو أشكال منفِّرة، والتي كانت تعمل على إثارة المشاهد بشكل استفزازي. وأصلِ المصطلح مأخوذ من علم الأنثروبولوجيا والذي بدأ مِع داروين ثم تطور مع جورج بطاي، وبعدها استُعمل في عِلم النفس التحليلي مع جوليا كريستيفا ومن ثمّ انتقل إلى الفنون.

33. انظر مقطع من عمل «المنجِّد»:
http://artportal.co.il/ViewImage.asp?CategoryID=127&ArticleID=662

طقسي في مرحلة طرق الصوف بالعصا. ولهذا، فإنّ طرق الصوف الذي يتحوّل إلى شلالات طولية يعكس تعب المرأة وجهدها فيما هو قبل عمل الفِراش أو الأغطية.

كانت النساء الفلسطينيات يشترين الصّوف عندما يتم جزّه من الحيوانات ويقمن بغسله، وبعد أن يجفّ يقمن بطرقه، وتسمّى هذه العملية النفش. تأخذ أبو حسين هذه المرحلة وتقوم بعمل فيديو مع الفنان إيرز فاغنر، وهي تحمل عصًا وتخبط الصوف، ونسمع طرقات العصا ولهاث الفنّانة الذي يحمل في طيّاته تلك المسيرة الصعبة في جعل المادة الأولية الصوف الخام تتّخذ معنى الحماية وإضفاء الستر للإنسان. إنّ الحركة التي تعود على نفسها في الخبط واللهاث موظّفة للإغراق في الجهد الذي تمرّ به المرأة أو يمرّ به الرجل حتى نرى المنتوج النهائي. وترى الفنّانة في عمل «المنجِّد» كنوع من الحنين إلى الماضي وإلى عمل الجدّة. حنان أبو حسين تصل إلى بلورة الإدراك والوعي للعلاج من خلال الفن، فعمل «المنجِّد» يحمل في طيّاته الرمز إلى الإجهاد واستنزاف القوى، وفي نفس الوقت تعبّر هي عن الإبداع الذي يضيف معنى حماية الجسد من ناحية، ومن ناحية أخرى عمل مكان في الذاكرة.

استمرارا لمشروعها «المنجِّد»، في عمل سنة 2018 تقوم أبو حسين بتركيب عمل منشئيّ على الحائط وهو مركَّب من 380 قبة خيطان تطريز، وعلى الأرض نرى «لحاف» ملفوفا، وفي اللحاف مغروزة 800 إبرة، وتنسجم الإبر مع الخيطان عن طريق إدخال الخيطان في الإبر، وتصبح الخيوط كالنسيج، بحيث تنتج لوحة تجريدية ملموسة. في هذا العمل نرى الإبرة والخيط في صورتهما الأولية بالإضافة إلى المنتوج، وهو اللحاف، إلّا أنَّ الإبرة والخيط في العمل يخرجان من مفهوم النسيج العاديّ إلى معنى ما هو مؤلم. فالإبرة والخيط في هذه الحالة لا يتناظران مع معنى الخلاص، وإنّما يشكّلان معنى الخطورة. وتتلاعب الفنّانة بشكل اللحاف الذي من المفروض أن يكون مرتَّبا في مكانه أو منبسطا على الأرض. وتتلاعب بهيئة الخيوط بحيث ترفع قبب الخيوط على الحائط فتبدو الثقوب كالعيون التي تنظر من أعلى إلى أسفل على الغطاء. والعيون مأخوذة من «عين الإبرة». يبدو هذا العمل الموضعي غرائبيا، إذ ينقلب المعنى من لحاف إلى شكل غير واضح كونه شكلا مهدّدا لا يمكن الاقتراب منه نتيجة لتواجد كثرة الإبر. وهنا تتخذ الإبرة والخيط بكل جماليتهما المعهودة طابع التهديد.

هذا عدا عن التفكير العميق للفنّانة في جعل عنصر الرقة أو الليونة للخيط يتناقض مع صلابة الإبرة وقدرتها على الوخز. كما أنّ اللون الأخضر للحاف «التوركيز» هو لون فاتح ومحبّب لدى العرب والفلسطينيّين كما هو لون الشبابيك القديمة ولون «الدرابزينات»، ولكن الفنّانة تحوِّل هذا اللون في سياق العمل إلى لون واخز من خلال

غرز الإبر في داخل اللحاف الملوّن بالتوركيز وهو ما يذكّرنا بأعمال «أغطية أمي» التي سبق وتطرّقنا إليها من حيث كونها أعمال تحمل في طياتها الجمال المنفِّر. هذا اللحاف في هذا العمل يؤدي بالفنّانة إلى القِيام بعَملها الموضعي بعنوان «السمندرة» 2018. والسمندرة هي الكلمة التي كانت نساءُ أم الفحم تُطلقها على نوع الخزانة المفتوحة التي كانت مخصّصة لتوضيب الفراش واللّحف. وكانت النساء تسعى إلى عمل أكبر عدد ممكن من اللحف والفِراش بل كُنّ يتنافسن في شكل الترتيب والتزيين لبوابة السمندرة.

حنان أبو حسين، (2018) سمندرة، مواد جاهزة، إبر، خيطان للخياطة.
Abu Husien, Hannan, (2018) SAMANDRA Ready-madeNeedles & Sawing thread

هذا العمل هو نتاج ما كانت تقوم به المرأة من غسل الصوف ونفشه إلى مرحلة تنجيده، وهو يُظهر مسيرة من التعب والإبداع، وكذلك المتعة التي كانت تخالج النساء وهن يتنافسن في كيف يكون شكل السمندرة.

تختار أبو حسين بيت حنا ديمتري الذي هُجِّر في النكبة سنة 1948، واليوم تحوّل البيت إلى مركز للعلاج النفسي. والبيت موجود في حي الطالبية الّذي تحوّل إلى حي خاصّ بالأغنياء اليهود في القدس. اختارت الفنّانة حائطا أوسط يفصل بين بابين بيضاويّين مغلقين، ووضعت السمندرة[34] على علوّ أربعة أمتار. احتوت السمندرة في

34. انظُر عمل السمندرة على الرابط
https://www.erev-rav.com/archives/48883/%D7%97%D7%A0%D7%90%D7%9F-%D7%90%D7%91%D7%95-%D7%97%D7%95%D7%A1%D7%99%D7%99%D7%9F-%D7%A1%D7%9E%D7%A0%D7%93%D7%A8%D7%94-2018-%D7%9E%D7%99%D7%A6%D7%91-%D7%A6%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%9D_-%D7%A7%D7%99%D7%A8

داخلها فِراشا ولحفا ملوّنة بألوان زاهية بحيث شكّلت تناقضا أضاف جمالية بارزة للعمل نتيَجة التنافر بين اللون الصامت الأبيض، وبين بقية الألوان، بين الإغلاق وبين السمندرة المفتوحة. والفنّانة كونها متعمِّقة في فلسفة الفن كذلك، فإنّها تدرك كما في كل أعمالها أهمية مفهوم التنافر والانسجام، وكذلك متى يكون التنافر فعّالا ومتى لا يخدم العمل. وفي هذا السياق يدّعي أدورنو أنّ من العلامات البارزة للحداثة هو مبدأ التنافر أو التعارض (النشاز) الذي يمنح في اعتقاده العمل الفني من الداخل نوعا من الاغتراب الاجتماعي. فالهارموني لدي أدورنو هو محض وَهْم بل تزييف للواقع الجوهري. وفي رأي أدورنو فإنّ «التنافر مثير للمتعة أكثر من الهارموني؛ فالفنّان يكسر الواقع بعكس النظريات الكلاسيكية التي كانت تجعل كل شيء يبدو مريحا للعين. ففنّان ما بعد الحداثة (البوست مودرني) يقوم بتشذير الواقع وتكسيره لتفسيرات معقَّدة كتعقيد الفترة (أدورنو مقتبس في مبارك، 2003، ص، 171). هذا التنافر يظهر بشكل خاص في عمل السمندرة. كما أنّ الفنانة أدركت أهمية الخيوط التي تغطّي الأرضية المزدانة بالزخرفة بالأبيض والأسود، فامتدت خيوط من 500 قبة خيطان بيضاء، كما غُرزت 500 إبرة في اللحف الموجودة في السمندرة، كدلالة على طريقة صنع اللحف ومدى معاناة النساء في إنتاج هذه الأعمال.

إنَّ هذا العمل قابل للتفسير الجندري بما يخص إنتاج المرأة ودَوْرها التاريخي في تأثيث بيتها والعمل على صموده، وكذلك المعاني المبطَّنة الدّالّة على التعب، والمتعة، والجمال. كما إنّ العمل هذا يثير التساؤل التاريخي في الخطاب الفني والنسوي حول ماهيّة الفن الراقي، نفس التساؤل الّذي تطرّقت إليه روزيكا باركر فيما يخص التطريز وأعمال يدوية نسائية أخرى، وكذلك إيلين شوالتر إذ خلخلتا الحدود بين التطريز والفن الراقي. رغم أنَّ أبو حسين لا تطرِّز إلّا أنّها تحيي وتخلِّد أولئك النساء الغائبات وترفع أعمالهن الجاهزة التي لم تُرَ أثناء مزاولة العمل، فلم ير أحدٌ أولئك العاملات ولم يعلم عنهن الجمهور الواسع. فتجيئ الفنّانة وتكشف هذه الإبداعات للجمهور الرحب في الغاليريات وتعيد للنساء العاملات الاعتبار.

أمّا على صّعيد التفسير السياسي لهذا العمل، فإنّ الفنّانة تعيد تأثيث المكان الذي قد هُجِّر أهله الفلسطينيّون بإعادة الأثاث التقليدي المتمثِّل في الفراش واللحف – السمندرة – مرّة أخرى وذلك عن طريق إنشاء مكان في الذاكرة ."site of memory "Nora, 1989

في سنة 2014 كان العمل الموضعيّ بعنوان «خرم إبرة» أو «عَيْن الابرة» وعُرض في بيت

الفنّانين في تل أبيب. تكوّن العمل من 8000 إبرة تخرج منها 8000 خيط. وُضع العمل على حائط بطول 9 أمتار وعرض 4 أمتار، وقد اتّخذ العمَل صورة لوح مثير. وفي سنة 2015 وضعت الفنّانة عملا موضعيا بعنوان «نفس عميق» وعرض في جاليريا المجمّع التجاريّ «الجراند كينيون» في حيفا. وكان هذا العمل المنشئي صورة رمزية لشكل «الفاجينا» حيث تكوّن الشّكل من دبابيس الشعر المخصّصة للشالات. وقد لاحظت في العملين وجود علاقة بين الخيط والإبرة كعلاقة إيروطيكية. هذه العلاقة التي نجد لها تفسيرا في العبارة باللغة العربية «خطَّ الرّجل المرأة» بمعنى نكَحها (با زكي، 2000، ص، 170)، حيث شُبِّهَ العضو الذكري بالقلم وكأنّه يضع النقطة الأولى في المرأة، وهي نوع مختلف من الإنتاج، كما يفعل القلم بالورقة البيضاء العذراء، وكذلك الخيط الخارج من عين الإبرة والذي يجعل القطبة الأولى. وفي سنة 2019 تقوم الفنّانة بعمل موضعي ضخم مكوّن من النايلون بطول متر ونصف ارتفاعا عن الأرض، ويكوّن شكل الأعضاء الأنثوية، وكل الأعضاء مربوطة بالخيوط بالدبابيس، ممّا يؤكّد مقولة ارتباط الخيط والإبرة بالوجهة الجنسية.

وهكذا فإنّ الفنّانة حنان أبو حسين في مجمل أعمالها المذكورة أبرزت عنصر التضاد بين المنتظم والفوضوي، التخليد والإلغاء، الأبيض والأسود، التمزيق والرتق. وهذه تناقضات قد عكست الجانب الجمالي في الأعمال وإن كانت الجمالية واخزة ومؤلمة.

استنادًا إلى هذا، فإنّ ما قامت به الفنّانة حسب نظرية السيميائيات لهو سيرورة تؤدّي إلى إنتاج الدلالات. وهو ما يطلق عليه في الاصطلاح السيميائي «السيميوز». (Sémiose) والسيميوز هو سيرورة يشتغل من خلالها شيء ما باعتباره علامة. فالشيء الواقعي ليس كذلك إلّا في حدود إحالته إلى سيرورة. فلا شيء يمكن أن يدلّ من تلقاء ذاته ضمن وجود أحادي في الحدود والأبعاد. فالشيء الواحد المعزول هو كيان ليس متناهيا، وفقط عندما يكون محمولا مضافا يمكن أن ينتج دلالة. إنّ هذا التصور القائم على وجود سيرورة، يطلَق عليه السميوز وهو الوظيفة السيميائية التي تتحصَّل باعتبارها بداية وغاية لكل فعل (بنكراد، 2003، ص، 33).[35]

35. في هذه الحالة ينتج الرمز، بعد مرور العلامة الأيقونية في سيرورة التأويل، ونستطيع أن نقول عنه «يدل على» أو «يرمز إلى». بناء على ذلك، فالرمز (Symbol) هو نتاج علاقة خاضعة للعرف الاجتماعي. فمثلا عند قولنا أنّ الشجرة «كعلامة أيقونة» مرئية فإنّها ترمز إلى الخصوبة، فيصبح الرمز هنا نتاج سيرورة التأويل. مثال آخر، إشارات الطرق، نفهم إشارة اليد أنها تحيل إلى معنى «قف» نتيجة لاتفاق جماعي بأنّ هذه الإشارة تعني التوقف، فتصبح رمزا للوقوف. ولهذا فإنّ الرمز لا يشبه المرموز له أو العلامة في الواقع، فشكل اليد لا يشبه الرمز إلّا في سياق التأويل. بخصوص المؤشر والسيميوز، ((Sémiose انظر: Ecrits sur le signe . Ed Seuil. Paris .p, 121 (1978) .Peirce, S, Sanders

إذن حسب هذا الادّعاء، نرى أنَّ المنتوج للإبرة والخيط لا يشبه الدوال أو العلامات الأولية في ذاتها، والمواضيع التي تم إظهارها في الأعمال قد تجاوزت أداة التمثيل أي الإبرة والخيط، ومن خلال السيرورات الإنتاجية اتخذت أعمال الفنّانة أبعادا سياسية وثقافية لا تشبه صورتها في الواقع.

كما أنَّ الفنانة ساهمت في كتابة تاريخ المرأة، وعندما أقول كتابة فهي نوع من التنظير الفكري عن طريق الفن. فهي جمعت ما قامت به النساء الغائبات وغير المعروفات وأحيتهن من جديد، وأكّدت أنّ كل ما تعمله المرأة يستحق وضعه في المتاحف، وهو ليس بأقلّ من أيّ عمل فنيّ آخر.

تلخيص

تناولت في المقال الحالي سيمياء الإبر ة والخيط باشتغالهما في سياقات مختلفة. فاستعرضت مفهوم الإبرة والخيط باعتبارهما علامتين يأخذان حيّزا في الوجود، ومن ثَمَّ تطرّقت إلى تجاوزهما معنى العلامة لذاتها، وكيفية تحولهما من خلال التوظيف إلى معانٍ متعدّدة مثل: الإنقاذ، الخلاص، التسلية، وسيلة اقتصادية، مكانة اجتماعية، رتق وإصلاح المعطوب، والتعبير الذاتي.

ولكي أوضّح كل تلك المعاني، استعرضت نماذج من الأسطورة اليونانية، مثل ميثوس بينلوبي (Penelobe) وميثوس فولميلا، (Philomela) وحضور الإبرة والخيط كمنقذ وكدليل في النص الديني اليهودي، ومن ثَمّ تناولت في البند الثاني وظيفة الإبرة والخيط في مقابل وظيفة القلم والخط، ما ينتج عنه التقارب بين النص والنسيج (text/ textile) مع أمثلة من الأدب العربي والأجنبي. ثم انتقلت إلى وظيفة الإبرة والخيط في التطريز الفلسطيني التقليدي وانتقاله إلى الفن التشكيلي المعاصر، وقد اعتمدت على فنّانات معاصرات مثل ماري توما وحنان أبو حسين، ووضّحت اختلاف المعنى باختلاف التوظيف، وهو ما أكّدت عليه السيميائيات. فقد أشرت إلى المعنى لدى كل فنّانة بحسب ما يُظهره اشتغال العمل الفني، وأظهرت علاقته مع المادة ونوع القماش والتقنية ونوع الإبرة.

ومن خلال عرض الفنانة ماري توما، وضّحتُ وظيفة الإبرة والخيط في تقنيات مختلفة مثل استعمال النسيج والغزل وضم فروع أشجار وبقايا نسيج فلسطيني تقليدي، وبيّنت كيفية انتقال وظيفة الخيط والإبرة من كونهما وظائف تنتج معاني الخلاص والرتق إلى وظيفة تعبِّر عن الخواء والتهجير الفلسطيني،

حيث تطرّقت إلى سلسلة أعمال توما المسماة «بيوت لمن لا جسد لهم» والتي عبرت عن الغياب والموت، إلّا أنّ الأرواح هي الّتي سكنت تلك الثياب العملاقة (البيوت) كدلالة على أولئك الفلسطينيّين الذين هُجِّروا من بيوتهم، بالإضافة إلى أعمال دلّت على التيه والضياع واللانهائي كما بدا في أعمالها الموضعية (Installation) مثل عمل الأعضاء الداخلية لفلسطين، والذي طغت عليه العبثية من حيث التشبيه بأعضاء الجسد الإنساني بالأحجام المهولة. وهكذا نجحت الفنّانة بأنسنة الوطن ليبدو جسدا إنسانيّا ذا أعضاء بواسطة أشكال النسيج والحبال المختلفة. ولم ينفصل السياق السياسي عن الجندري لدى الفنانة، فإنّ ضخامة الأعمال يشير إلى قوة المرأة الفلسطينية وصبرها على الصمود في مواجهة الصعوبات، بالإضافة إلى التطلّع إلى الحرية والخلاص كما في عملها «ثلاثة أعمدة» الذي تطرّقت إليه أعلاه.

أمّا في أعمال الفنّانة حنان أبو حسين فبرز أنّ الدلالة تتمثّل في المعنى وضده، أي أنّ الإبرة تأتي بمعنى الحماية والتهديد، التأثيث والإلغاء، المتعة والاضطهاد، وإعادة الماضي واستحضاره، ولكن مَثَّلَ في هذا الحاضر الألم الذي تجسَّد في انتشار الإبر المهدّدة. وبناء على ما استعرضته في مجمل المقال أستطيع الادّعاء أنّه ليس شرطا أن يقف الدال والمدلول في نفس المعنى، ولا يمكن حصر المعنى في سياق واحد، كما أنّ السياق والمرجعية الثقافية للفنّان والناقد حتما تشكّلان جزءا لا يتجزّأ من التأويل.

المراجع

العربيّة

ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل الأنصاري، (2009) **لسان العرب**. مراجعة أحمد علي حيدر، ومراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم، جزء 12، بيروت: دار الكتب العلمية.

أفاية، محمد نور الدين (1988) **الهويّة والاختلاف في المرأة والكتابة والهامش**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.

إمهيدي، (2010). «**التناظر والتدليل في سياق التأويل الرسم نموذجا**» نابو للأبحاث والدراسات، 5، 38- 50.

أيكو، أمبرتو، (2000). **التأويل بين السيميائية والتفكيكيّة**، ترجمة سعيد بنكراد، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

بازكي، حسين (2000). **الكتابة والجسد**، القنيطرة: البركيلي للطباعة والنشر والتوزيع.

بنكراد، سعيد (2003) **السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة

بنكراد، سعيد (1998) «المؤوّل والعلامة والتأويل» **علامات** (9)، http://saidbengrad.free.fr/al/n9/12.htm

بنكولا، كلاريسا (2002) نساء يركضن مع الذئاب، المرأة الوحشية، ترجمة مصطفى محمود أحمد، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة

تولستوي، ليف. (1991) ما هو الفن؟ ترجمة محمد عبدو النجاري، دمشق: دار الحصاد للنشر والتوزيع

الخطيبي، عبد الكبير، (1980) الاسم العربي الجريح. دار العودة، بيروت

الزناد، الأزهر، (1993) نسيج النص (بحث فيما به يكون الملفوظ نصا) بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ

غصن، أمينة (1999)، **قراءات غير بريئة في التأويل والتلقّي**. ط.1 . بيروت: دار الآداب

الماجدي، خزعل، **نصب الحرية**، على الرابط: http://www.startimes.com/f.aspx?t=17159154

الماجدي، خزعل، خياطة يائسة؛ http://www.alnoor.se/article.asp?id=38659

בעברית

המילטון, ע׳ (1982). **מיתולוגיה**. גבעתיים: מסדה.

ורד לב כנען, (1998).״**האריג של פילומלה: על טקסטואליות נשית בעת העתיקה**,״ מותר, 6, 100-95

נצר, ר׳ (2004). **מסע אל העצמי: אלכימיית הנפש - סמלים ומיתוסים**. בן שמן: מודן.

נצר, ר׳ (2011). **מסע הגיבור: תהליך התהוות הנפש במיתוס, במעגל החיים ובתרפיה**. בן שמן: מודן.

שבתאי, אהרון (2000) **המיתולוגיה היוונית: מאוראנוס לאדיפוס**. תל אביב: מפה הוצאה לאור.

بالإنجليزيّة

Bal, Mike and Bryson, Norman. (Jun.1991) “Semiotics and Art History” *The Art Bulletin.* (73) 2, 174-208

Blakeman, J.R., Samuelson, S.J., McEvoy, K.N. (2013). “Analysis of a Silent Voice: A “Qualitative Inquiry of Embroidery Created by a Patient with Schizophrenia.” *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*. 51. (6) 38-45.

Chouard, Géraldine (spring, 1998). “Sew to Speak: Text and Textile in Eudora Welty” *South Atlantic Review*. 63 (2), 7-26

Cutter Martha J. (2000) “Philomela Speaks: Alice Walker’s Previsioning of Rape Archetypes in the Color Purple” in *MELUS*, (25) 3/4, 161-180

Davidoff, Leonore and Catherine Hall. (2002) *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class 1780-1850*. New York: Routledge.

Foster, Hal. (1996). “Obscene, Abject, Traumatic.” *October* 78, 106–24.

Frazer, Sir James George (translator/editor). (1921) Apollodorus, Library in 2 volumes Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; London: William Heinemann, Ltd

Gilbert, Sandra M. and Susan Gubar. (2000) *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. New Haven: Yale UP

Goggin, Maureen Daly. (2002) “An Essamplaire Essai on the Rhetoricity of Needlework Sampler-Making: A Contribution to Theorizing and Historicizing Rhetorical”, in *Rhetoric Review*. (21) 4, 309-338

Halaby, Samia. (2001). *Liberation Art of Palestine: Palestinian Painting and Sculpture in the Second Half of the 20th Century*. Jerusalem: Al-wasiti

Hedges, Elaine. (1991) “The Needle or the Pen: The Literary Rediscovery of Women’s Textile Work.” *Traditions and the Talents of Women*. (pp. 338- 64) Ed. Florence Howe. Urbana: U of Illinois P

Humphreys, Mary Gay (Nov. 1881) “Art Needlework” in *The Art Amateur*, (5), 6, 118-120

Korsmeyer, Carolyn. (2004). *Gender and Aesthetics: An Introduction*. New York: Routledge

Metz, Christian. (1985). “Photography and Fetish.” *October* 34, 81–90.

Malhi-Sherwell, Tina. (2001). “Bodies in Representation: Contemporary Arab Women’s Art.” In *Contemporary Arab Women’s Art Dialogues of the Present*. (Pp.58-70) Ed. Fran Lloyd. London: Saffron Books

Michie, Helena. (1987) *The Flesh Made Word: Female Figures and Women’s Bodies*. New York: Oxford UP.

Miller, Susan. (1998) *Assuming the Positions: Cultural Pedagogy and the Politics of Commonplace Writing*. Pittsburgh: U of Pittsburgh P

Murphy, A. Mary. (2003): “The Theory and Practice of Counting Stitches as Stories: Material Evidences of Autobiography in Needlework.” *Women’s Studies*. 32, 641-55

Prenshaw, Peggy Whitman, ed. (1985) *Conversations with Eudora Welty*. 1984. New York: Washington Square

Parker, Rozsika (1996). *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*. London: The Women`s Press Ltd.

Peirce, S, Peirce, S. Sanders. (1978) *Ecrits sur le signe* . Ed Seuil. Paris

Tamari, Vera & Penny Johnson. (1995). “Loss and Vision: Representation of Women in Palestine Art under Occupation.” In *Discourse and Palestine*: Power, Text, and Context. (Pp.163–72) Ed A. Moors et al. Amsterdam: Gropius

Weir, Shelagh and Shahid, Serene (1988). *Palestinian Embroidery*, London: British Museum.

חסיב שחאדה

הרהורים על הערבית כשפת אֵם וכלשון לאום בישראל

תקציר

מאמר זה בוחן את פשר האמירה שהערבית התקנית המודרנית אינה שפת האם של אף לא ערבי אחד. שפת האם, לפי ההגדרה הרווחת, היא השפה הראשונה הנרכשת בבית בתקופה המכרעת של חיי התינוק, חמש-שש השנים הראשונות לחייו. יוצא אפוא שלהג מסוים של הערבית המדוברת, על שלל להגיה, הוא שפת האם של ערבי זה או אחר. נושא זה, למרות חשיבותו המעשית והמדעית, לא זכה לתשומת הלב הראויה לו. יתרה מזו, נדיר מאוד למצוא משכילים ערבים המוכנים להודות שהערבית התקנית אינה שפת אימם. יש לקוות כי תיאור ענייני, מקיף ומדויק למצב האמור עשוי להוביל לנקיטת צעדים לשיפור מצב הערבית בישראל או לפחות לעצור את גלי הידרדרותה. אחת הסיבות כבדות המשקל למצבה העגום של הערבית התקנית בקרב בניה היא שהתינוק הערבי אינו נחשף אליה כראוי במשך התקופה המכרעת שבה מתרחשת רכישת כללי הדקדוק. המאמר דן בפירוט בגורמים חשובים אחרים המתווספים למצב זה והם מחמירים את מצבה החמור בלאו הכי של הערבית המדוברת והתקנית בישראל.

פתיחה

הלשון הערבית, מן הסתם התקנית (المِعْياريّة, MSA), הייתה השפה הרשמית השנייה במדינת ישראל עד 19 ביולי 2018.[1] להג מסוים של הערבית המדוברת, על שפע להגיה, הוא שפת האם של ערבי זה או אחר בעולם הערבי, המונה מעל ל־400 מיליון בני אדם ובתוכם הערבים הפלסטינים בישראל, המונים כמיליון ושש מאות אלף והם כחמישית מכלל האוכלוסייה בישראל בת כתשעה מיליון נפשות. יוצא אפוא כי הלשון הערבית התקנית המודרנית אינה שפת האם של אף לא ערבי אחד. למרות זאת, נדיר מאוד למצוא משכילים ערבים המוכנים להודות שהערבית התקנית אינה שפת האם של הערבים. בדרך כלל, ולשם נוחות מסתפקים בני האדם באמירות כלליות כגון: האנגלית, הערבית, הסינית, הגרמנית, הפינית הן שפות האם של האנגלים, הערבים, הסינים, הגרמנים והפינים וכן הלאה. אולם, למען הדיוק, יש להבדיל בין הפן המדובר של שפה נתונה לפן הכתוב, ובערבית הפער, כפי שנראה בהמשך, עמוק מאוד.

מצבה ומעמדה של הערבית בישראל הן המדוברת הן התקנית אינם מזהירים בלשון המעטה. יש לקוות כי תיאור ענייני, מקיף ומדויק למצב זה יוביל לנקיטת צעדים לשיפור מצב הערבית או לפחות יעצור את הסחף בהידרדרותה. אחת הסיבות כבדות המשקל למצב זה בנוגע לערבית התקנית היא שהתינוק הערבי אינו נחשף לערבית התקנית במידה מספקת במשך חמש-שש שנות חייו הראשונות, שהן התקופה האידאלית לרכישת מבנה השפה, דקדוקה הטבעי. עובדה זו, למיטב ידיעתי, לא זכתה לדיון ראוי ולהבלטה עד כה. זהו לוז הטיעון במאמר זה. לכאן מתווספים גורמים רבים המחמירים את המצב החמור בלאו הכי, וגם בהם אדון כאן.

כדי לשבר את האוזן או שמא המחשבה מובא בנספח מדגם של תגובות כלשונן של שני פרופסורים ערבים, חוקרי הספרות הערבית החדשה, על האמירה שהערבית התקנית אינה שפת האם של אף לא ערבי אחד. טענתם המרכזית היא כי הערבית הספרותית היא לשון האם (اللغة الأمّ) של הערבי באשר

* אני מודה לידידיי פרופ׳ עוזי אורנן, פרופ׳ ג׳וזיף זַיְדאן, ד״ר עַלי וַתַד וד״ר אלון אוּלמן על כך שקראו את המאמר והעירו הערות טובות. עם זאת נושא הכּותב בלבד באחריות המלאה.

1. הדגש מושם פה על הפן הרשמי ולא על המעשי.

הוא.[2] בנוסף זה הוספתי בסוגריים מרובעים הערות קצרות.[3]

שפת האם

המושג "שפת אם"[4] הוא מעין תערובת של מיתולוגיה ואידאולוגיה, וניתן להגדירו לפי כמה מאפיינים. ההגדרה הרווחת גורסת כי שפת אם היא השפה הראשונה הנרכשת בבית.[5] בשנים הראשונות הילד הערבי רוכש את שפת האם/האב שלו,[6] הלשון הראשונה (המקורית, האינסטינקטיבית, הראשית) בקהילה, בבית בקרב משפחתו, עם חלב אימו, ובדרך כלל, באמצעות אימו השוהה עימו רוב הזמן, ומכאן נוצר המונח העולמי "שפת אם" (lingua materna, mater lingua, mother tongue, mitriki glossa). מונח זה שימש בימי הביניים ובראשית העידן המודרני כדי להביע את ההבדל בין לשונות הדיבור של העמים לבין הלטינית המלומדת של המשכילים ואנשי הדת.[7] באנגלית משמשים מונחים נוספים לציון "שפת אם" כמו: a first language, native language, father/parent tongue, arterial language, L1. עדיין אין אנו יודעים מתי חדר מושג מערבי זה לערבית, אך סביר להניח שזה קרה בעקבות ההתעוררות (النهضة، اليقظة) במאה הי"ט.[8]

האומות המאוחדות אימצו את ההגדרה הזו של "שפת אם": השפה המדוברת בדרך

2. השוו: עַבְּד־אל־מֻחְסִן 2009, עמ' 22-26 המציין כי הערבית התקנית הופכת לשפת אם לגבי כל ערבי שאימץ אותה כלשון רשמית וכלשון אם הן בדיבור הן בכתב.

3. השוו: אַמארה 2013, עמ' 19. אמארה כותב, בין השאר, שהתינוק הערבי לומד מאז לידתו את שפת האם, דהיינו הערבית המדוברת ואחר כך מתחיל בכיתה א' ללמוד לשון כתובה המהווה נטל עליו. מדובר בשתי לשונות השונות זו מזו, כל אחת בעלת מערכת אחרת והן שונות מבחינת הערכים הרגשיים והסימבוליים. ראו גם: עטאללה: https://www.alaraby.co.uk/supplements/2015/3/29/إلياس-عطا-الله-المقاومة-اللغوية-جهاد-أكبر; חַנאן בן נאפִע: العربية وفروعها: لهجات أم لغات؟، 1 באוקטובר 2016 ברשת: https://www.alaraby.co.uk/culture/2016/10/1/العربية-وفروعها-لهجات-أم-لغات؛ ג'וּבְראן 2009, עמ' 16; עַזְמִי בְּשארה בארבע מילים במהלך הרצאה שפורסמה בעַרַבּ 48, 6 במרס 2019; זוביר דנדאן, اللغة العربية، إشكال الازدواجية والتعليم الرسمي זמין במרשתת. דנדאן מציע להקנות לילד שנתיים או שלוש לפני שלב בית הספר את הערבית הכתובה על ידי משחקים, שמיעה, שירים ודיבור. נאדיא ג'לאד, ראו: https://qafilah.com/ar/الازدواج-اللغوي/.

4. קיימת דעה הגורסת שנזירים קתולים היו הראשונים שהמציאו את המונח "שפת האם" כדי לכנות את הלשון שבה השתמשו במקום הלטינית. ראו: https://expatsincebirth.com/2014/02/19/mothertongue-first-language-native-language-or-dominant-language/; https://en.wikipedia.org/wiki/Ivan_Illich. ב־17 בנובמבר בשנת 1999 קבע ארגון אונסק"ו את יום ה־21 בפברואר כיום העולמי לשפת האם. ראו: Davies 2003. השוו: Jesperson 1968, pp. 146-148; Martinet 1962, pp. 158-160; H. Beardsmore 1982, p. 30; Peter Trudgill 1975, p. 125

5. Limacher-Riebold 2019; Bloomfield 1933, p. 43; Chomsky 1957, pp. 13, 49-50; Lepschy 2001, pp. xxxiii-xlix. יעוין גם במילונים ובאנציקלופדיות.

6. Bonfiglio 2010; על שני הצירופים - لغة الأمّ، اللغة الأمّ - כלומר "שפת האם" לעומת "השפה האם" ראו: Mejdell 2015, pp. 214-226; השוו: אל־ודע'ירי 2013; اللسان الأم، اللغة الأم (המדוברת לעומת התקנית) ראו: Suleiman 2013, 11.3-4; על לשון החותנת ולשון הדודן / הדודנית - mother-in-law language; cousin language, ראו Capell 1966, pp. 88-97.

7. Yildiz 2012, p. 10.

8. השוו: Mejdell 2015, pp. 18-19.

כלל בביתו של הפרט בילדותו המוקדמת, ואין הכרח שהוא עדיין משתמש בה בהווה.[9] בדו"ח היסוד שלו משנת 1953 ציין ארגון אונסק"ו ששפת האם היא זו שלומד האדם בשנות חייו הראשונות, ושהופכת בדרך כלל למכשיר הטבעי למחשבה ולתקשורת.[10] כן קרא אונסק"ו להשתמש בשפת האם בהוראה כבר בבית הספר היסודי מטעמים פדגוגיים, מפני שהדבר מקל על הילד לרכוש מיומנויות קוגניטיביות, כגון קריאה וכתיבה. בתקופת כהונתה כמזכ"לית באונסק"ו, 2007-2009, קראה אירינה גיאורגייבנה בוקובה (Ирина Георгиева Бокова) לאמץ את השימוש בשפת האם בשלב הלימוד הראשון. ואכן, המעבר לשימוש בערבית המדוברת ב־450 בתי ספר כפריים במרוקו, החזיר תלמידים רבים לספסלי הלימודים לאחר שנטשו אותם משום שנבצר מהם להבין את הערבית התקנית.[11]

שפת האם היא השלטת בחיי האדם מבחינת הידע ומשתמשים בה רוב הזמן. שפת האם קשורה לזהותו של המשתמש בה מבחינה פנימית או חיצונית. בארצות מסוימות מציין המושג את לשון הקבוצה האתנית דווקא ולא את השפה הראשונה. בתחום החינוך יש הרואים בערבית התקנית את שפת האם.[12] שפת אם נרכשת כאמור על פי רוב לפני גיל העשרה, והיא עשויה להיות, במובן מטפורי, זו שרכש האדם בצורה מרוכזת לאורך זמן בתקופה מאוחרת יותר. בקצרה, שפת אם עשויה להיות זו שהדובר מכיר ושולט בה יותר מכול, ואפשר שתתחלף במהלך החיים בשל הנסיבות.[13] שפת האם היא אמצעי מהותי לתיאור העולם ולהבנתו. היא אינה נשחקת או נשכחת בנקל בעתיד גם אם חדלים מלהשתמש בה - גירסא דינקותא דלא משתכחא. שפת האם מעגנת בתוכה את מכלול האסוציאציות הלאומיות של דובריה וכן את הזיכרון הלאומי הקולקטיבי שלהם. למעשה קשה מאוד לדבר על זהות תרבותית או לאומית כלשהי בלעדי שפת אם. אי לכך קבע ארגון אונסק"ו בשנת 1999 את 21 בפברואר כיום שפת האם הבין־לאומי. שׂפת האם היא שפה של יצירה ואילו שׂפה זרה היא שפת מתן אפשרות.[14]

9. Lieberson 1969, p. 291.

10. The Use of Vernacular Languages in Education. Paris: UNESCO, 1953; וראו: Fasold 1997, 246.

11. ראו למשל:
https://raseef22.com/culture/2015/10/12/using-slang-arabic-for-teaching-in-the-arab world/; https://www.youtube.com/watch?v=QaE6xeqL7pw;
https://www.youtube.com/watch?v=4KvUSbjrdJc; טַלַבּ 1997.

12. Suleiman 2013, p. 272.

13. ראו: Romaine 1989, p. 22, 27.

14. لغة الأمّ لغة تكوين أما اللغة الأجنبية فلغة تمكين؛ ראו:
http://www.arabnc.org/details.php?id=575&cid=240&tohide=17

רכישת שפת האם

תהליך רכישת שפת האם מתרחש, בדרך כלל, עד גיל עשר בקירוב, והוא שונה במהותו מלימוד שפה שנייה או זרה מבחינת המנגנונים הקוגניטיביים המעורבים ברכישתה. תהליך זה זהה בכל לשונות המין האנושי שמספרן כ־7,000. התינוק הוא בלשן מלידה, הוא שומע בהתמדה אין־ספור צלילים,[15] חוזר עליהם ומחקה אותם, אך החיקוי בלבד אינו מוביל לרכישת שפה. עם הלידה מוחו של התינוק מסוגל לתפוס את כל הצלילים, כשמונה מאות במספר, הקיימים בלשונות תבל. בששת החודשים הראשונים התינוק לומד את התנועות, בגיל שבעה חודשים הוא פולט פטפוטים ומלמולים, ובגיל תשעה חודשים הוא מתחיל להפיק את העיצורים.

הדובר הילידי בשפת אם מסוימת עושה זאת מילדותו בספונטניות וברהיטות; הוא רוכש את השפה במלואה ובשטף. הוא מיומן בה בטבעיות והוא רוכש מיומנות זו במלואה וכמעט בלית ברירה. יש לו מנגנון דקדוקי מולד ומפותח מאוד, אין הוא זקוק להסברים דקדוקיים כלל,[16] ואינו מודע להם בהכרח. חף משגיאה בדרך כלל,[17] הוא בחזקת בר סמכא בה, ובה הוא מדבר במַכניוּת, חושב, מונה וחולם. שפת האם נטועה עמוק בכל רמ"ח איבריו ושס"ה גידיו של הדובר הילידי. הדיבור בשפת אם הוא תכונה מורשת, מעשה אינטואיטיבי שאינו דורש נימוקים שכליים או הגיוניים מופשטים. ברכישת שפת האם פעילויות השמיעה וההבנה קודמות למיומנויות הדיבור, הכתיבה והקריאה, בין שהיא בקול ובין שהיא דמומה. לנוכח תהליך מופלא זה, ראוי שתהליך זה יאומץ גם ברכישת לשון שנייה,[18] לענייננו - ברכישת הערבית התקנית, ועדיין אין תהליך למידתה משביע רצון.

לדרך הדיבור של האם עם תינוקה בשפה הנקראת שפת האימהות (motherese) השפעה חיובית על רכישת השפה. ה"דיבור התינוקי" (baby talk), האופן שבו מדברים המבוגרים עם התינוקות, השונה מזה המתנהל בין המבוגרים, הוא תופעה

15. בערבית התקנית יש 37 הגאים ואילו בערבית המדוברת מספר ההגאים משתנה בלהגים השונים.
16. הדעה הרווחת בקרב הערבים גורסת שלערבית המדוברת הנחשבת כנחותה, מגונה, חלשה, גרועה, מאוסה או זולה וכו' בהשוואה לפוּצְחא היוקרתית אין דקדוק, ואולי זאת הסיבה למיעוט חוקריה הערבים בהשוואה לזרים, ראו למשל: מחמד 1985, עמ' 147; סיבויה 1900-1898, חלק ראשון עמ' 164, חלק שני עמ' 294, 358, 407. לאור הדעה הרווחת בקרב הערבים, הערבית המדוברת במהותה אינה אלא סילוף (تحريف) של הערבית התקנית. יחד עם זאת, ישנם גם חוקרים ערבים שאינם שותפים להשקפה זו, ראו למשל: אניס פורַיְחה أثر ازدواج اللغة في المجتمع، בתוך מילסון 1964, עמ׳ 258. על מחקר השוואתי בתחביר של כמה להגים ערביים ראו למשל: Brustad 2000; השוו: צאלִח 1971, עמ' 30-38.
17. הילד הערבי לדוגמא אינו שוגה במין הדקדוקי, ביצירת צורת הרבים של שמות ותארים, בנטיית השם והפעל וכו'.
18. ראו: מחקריו של רפיק אבראהים, למשל:
https//:www.sciencedaily.com/releases.2009/11/091104091724/htm

נפוצה ברוב התרבויות. הילד לומד הרבה גם מעמיתיו ומסביבתו. פה להערכתי נעוץ שורש הבעיה בלימוד הערבית התקנית, כלומר הימצאות הדיגלוסיה (الازدواج/ية اللغوي/ة، الثُّلغوية), אף שהיא הולכת ומצטמצמת בהתמדה במרוצת הזמן בעקבות ירידת שיעוּר האנאלפביתים בעולם הערבי.

לשון התינוק הראשונה היא מרכיב מהותי בזהותו הפרטית, הנפשית והחברתית של האדם. המחקרים מראים שאדם השולט היטב בשפת אימו מצליח לרכוש לשונות אחרות. בלשנים ואנשי חינוך מודרניים מרבים להשתמש במונחים L1, L2 כדי לציין את שפת האֵם (הראשונה,L1) ואת השפה השנייה (L2). בלשון הערבית המונחים נוגעים לערבית המדוברת, או ליתר דיוק ללהג מסוים, ולערבית הכתובה.[19] לשון הדיבור נרכשת בטבעיות (بالسليقة) ובדרך בלתי פורמלית בהקשרי חיים פונקציונליים מציאותיים ומגוונים, והתקנית נלמדת (مكتسبة) בבית הספר בין מורה לתלמיד כמעט כשאר השפות, עברית, אנגלית, צרפתית וכו׳. הערבית המדוברת (محكيّة، عاميّة، دارجة) היא לשון התקשורת וחיי היום-יום והתקנית היא לשון המדעים והתרבות הכתובה.

התקופה המכריעה והחמצת ההזדמנות

בתקופה זו, דהיינו בחמש-שש שְׁנות חיי האדם הראשונות,[20] שבהן מתגבשים כללי הדקדוק העיקריים במוחו, נחשף התינוק הערבי לגירוי בלהג מסוים של מקום מגוריו, ובזעיר אנפין ללשון הערבית התקנית שברדיו ובטלוויזיה. רכישת שפת האם מתרחשת במהלך טבעי ופלאי. החשיפה למשודר משני מכשירים אלו ודומיהם בעידן הטכנולוגיה הנוכחי, מועילה לפחות לרכישת הגאים שאינם בערבית המדוברת, אך חשיפה זו שונה הן בכמות הן באיכות מבחינת יחסי הגומלין עם הסביבה האנושית של התינוק, הסביבה הטבעית והבלתי אמצעית. בסביבה זו זוכה התינוק להיזון חוזר ולקשר ישיר, מעודד, חי ורציף. אחרי תקופה מכרעת זו פוחתות והולכות בקצב מואץ היעילות והמהירות של רכישת כללי הדקדוק. אומנם תהליך רכישה שפת האם מהיר להפליא, אך לא אוטומטי לחלוטין.

דוגמה בולטת לתרומתה הניכרת של התקופה המכריעה ברכישת הדקדוק משתקפת יפה במקרה המצער של ילדה אמריקאית, ג׳יני ואילי שמה (Genie [Susan] Wiley)

19. ראו: Stern 1967, pp. 94-131; Ervin-Tripp 1978, pp. 190-206.

20. Pinker 1985; Sampson 2005; Hensch 2003, pp. 17-22; Brown 1973; Ryding 2013, 17. 1; שחאדה 2008. אין תמימות דעים לגבי אורך תקופה זו, למשל עד גיל 5, או 6 או 10 או 12 או 13. יש חוקרים הסבורים כי קץ תקופת רכישת שפת האם חל כאשר מתחיל השפם לצמוח, ראו: רכישת שפה עם פרופ׳ נעמה פרידמן, במרשתת. בתום תקופה זו אין כמעט אפשרות לרכוש לשון טבעית כלשהי. כמה מקרים מצערים בעידן המודרני מעידים בעליל על כך.

בשלהי המאה העשרים. ג׳יני בילתה את שלוש-עשרה שנות חייה הראשונות בחדרה בבידוד מוחלט. כששוחררה משם היא טופלה באינטנסיביות במשך כעשר שנים על ידי פסיכולוגים ובלשנים כדי שתלמד לדבר. בסופו של טיפול זה הצליחה ג׳יני לרכוש אוצר מילים סביר, אולם לא עלה בידה ללמוד את הדקדוק, בעיקר משום שהחמיצה את התקופה המכרעת.

לימוד לשון נוספת דורש על פי רוב מאמץ והשתלבות במסגרת לימודים מסודרת, שבה נלמדים הדקדוק ואוצר המילים של הלשון החדשה. כמו כן, ייתכן שלילד אחד תהיינה שתי שפות אֵם (bilingual) או יותר. הדבר מתאפשר כאשר כל אחד משני הוריו או מפטרוניו של הילד מקפיד לדבר איתו רק בשפת האם שלו.[21] סוגיה חשובה שאינה זוכה, בדרך כלל, לתשומת לב בהקשר זה, כרוכה בהבדל שבין לשון ללהג, אלא שנושא זה חורג מענייננו.[22] לילד הדו־לשוני יש כמה מגבלות מצד אחד והרבה יתרונות קוגניטיביים מצד אחר.

יוצא אפוא שאצל הילד הערבי מיטב שנות רכישת שפת האם הוקדשו למדוברת, ואילו חלקה של התקנית הוא זעיר שם זעיר שם. הלשון המדוברת היא אנליטית והתקנית סינתטית. הרי כאמור יכולת הילד ללמוד שפות הולכת ונחלשת במרוצת הזמן בשל היחלשות הרגישות של מנגנון רכישת השפה (LAD, Language Acquisition Device), כפי שכינה אותו נועם חומסקי בשנות השישים של המאה העשרים.[23] עם זאת, ראינו כי לסביבה ולחשיפה חשיבות ניכרת ברכישת השפה. כן ראינו כי חמש-שש שנות חיי התינוק הראשונות הן פרק הזמן הפורה ביותר לרכישת הלשון, ויש המכנים תקופה זו "התקופה הרגישה", או "השלב הרגיש" במינוח חוקרי המוח, ובה המוכנות הטבעית לרכישת שפות גבוהה (דיספוזיציה לרכישת שפה). אופן רכישת הלשון הראשונה זהה אצל כל בני התמותה בכל השפות, והרי

21. זהו מצב ילדינו הדו־לשוני (bilingual), דוברי שתי שפות אב/אם, ערבית גלילית של כפר־יאסיף מחד גיסא ופינית (מערב פינלנד) מאידך גיסא. שמתי לב שלא היה אצלם ערוב שפתי אך לעיתים רחוקות שאלו מילה מהשפה השנייה שבה היא נפוצה מאוד כגון אמרו metsa, lunta במקום غابة، تلج (יַעַר, שלג). דוגמא קולעת להבדל התהומי בין המדוברת לתקנית משתקפת בשם המספר. הקושי בתקנית ממרר את חייו של הנזקק להשתמש בה, וכבר ישנה נטייה בתחנות שידור מסוימות לאמץ את הגרסה הפשוטה והקצרה שבמדוברת בלי אִעְראבּ, כלומר ניקוד סופי המילים. מעבר זה מתבצע למשל בשידור תחזית מזג האוויר. בעיה רצינית זו בערבית אינה קיימת למשל בפינית משום שהמדוברת והכתובה זהות בפרט זה, אף־על־פי שבפינית יש חמש עשרה יחסות. על שם המספר ראו למשל: אל-חִמְצִי 1947, עמ׳ 427-440, 532-548. מקרה נדיר של ערבית דמשקאית מצד אחד וערבית תקנית מצד שני כשפות אם/אב נמצא אצל באסִל ולוּנָה (מקרה זה מזכיר אולי את איתמר בן אב״י, 1882-1943) צאצאי חוקר הלשון, הרומניסט והמשורר הפלסטיני עבּד־אללה מוּצְטָפא אל־דַנּאן, בעל התיאוריה של הקניית הערבית התקנית כלשון אם בטבעיות (بِالفطرة) בילדות, שבה הוא דיבר עם שניים מצאצאיו באסִל (בשנת 1977) ולונה, ואילו אשתו דיברה אתם במדוברת. לעומת זאת, אין ככל הנראה, אפשרות של רכישת שפת אם נוספת בבגרות, גם אם האדם מגיע לשליטה מלאה בשפה נוספת, הרי שפת אם היא מהות יחידה אחרת. ראו: אל־דַנאן בביבליוגרפיה שלהלן. ראו: שחאדה 2008 על נסיונו של אל־דַנאן; השוו: Saunders 1982, p. 152. נשאלת השאלה אם אדם מסוגל להנחיל לשון באופן אינסטינקטיבי כשהוא עצמו לא למד אותה כשפת אם, נפקא מינא לגירסא דינקותא.

22. ראו למשל: http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=8335

23. ראו: Chomsky 1965.

התפתחות השפה והדיבור הם גלובליים.[24] עובדה זו מסבירה, בין השאר, את תופעת הדמיון הכלל - עולמי בלשונות בני אדם (universal grammar, universals). נוסף על מכשול רציני זה ברכישת הערבית התקנית, אחרי החמצת חלק ניכר מחלון ההזדמנויות,[25] ניתן להצביע על המכשולים האלה: היעדר שיטה מדעית בהוראה, שיטות הוראה מיושנות המושתתות על שינון בעל־פה ללא ניתוח והבנה מספקת; דקדוק לא פונקציונלי; ספרי לימוד לא מתאימים הגדושים בשגיאות לשוניות;[26] מוגבלות השימוש בתקנית; מחסור משווע במורים טובים ומסורים הרואים בהוראה בעיקר שליחות ולא רק מקצוע, הם אמורים להיות נושאי לפיד הערבית העתידים להעביר את השרביט לבאים אחריהם; מעמדה הכללי הלא מזהיר של הערבית התקנית בקרב בניה ובישראל בכלל; הדקדוק מורכב מאוד, רחב ולא עבר הליכי הקלה ראויים, כפי שהתרחש בלשונות חיות אחרות; הקריאה מועטה והכתיבה נדירה.[27]

ראשית רכישת הערבית התקנית

הילד הערבי בישראל מתחיל, במלאת לו שש, ללמוד את תחום הדעת ואת הכלי לכך, הלשון הכתובה, בעת ובעונה אחת. עליו לרכוש שני נתיבי מחשבה שונים: פענוח אותיות להגאים או לצלילים ורכישת משמעויות חדשות ולעיתים מנוגדות.[28] לימוד האלפבית הערבי, הכולל למעלה ממאה צורות לפי מיקום האות במילה: בראשה, באמצעה או בסופה, לצד הדמיון שבין מחצית מהאותיות - כל אלו מחייבים, לדעתי, שהלימוד יתבצע דרך מילים יום־יומיות הלקוחות מעולמו של הילד והקיימות בתקנית. קושי נוסף שעימו מתמודד הילד הצעיר הוא הצורך להבחין בין מחצית האותיות למחצית האחרת באמצעות מספר הנקודות הדיאקריטיות ומיקומן באות, מתחתיה או מעליה. מצד שני ראוי לציין שהערבית היא בעיקרה לשון פונטית. אי לכך, בדרך כלל, נחוצה תקופה של כמה חודשים להקניית האלפבית. וכמובן גם לשיטת ההוראה יש חשיבות עליונה.

כמה מחקרים הראו כי לערבי קשה יותר לקרוא ערבית מאשר לקוראי עברית או אנגלית לקרוא את שפת האם שלהם. הדבר נעוץ בשוני שבחלוקת הפעילוּת המוחית

24. בוטוויניק ואדם 1989, עמ' 23-30.
25. או "קופסת הכלים" אצל אחדים, ראו למשל: גיא דויטשר 2007, עמ' 24.
26. ראו: עטאללה 2016, מדובר במאות רבות של שגיאות כתיב, מורפולוגיה ותחביר; חאג' יחיא ק', עראר ח' 2016, עמ' 13-10, 18-21.
27. ראו: עַבּד אל־ראזִק 2010; אלנַצּאר 2012; ח'יר 2014. על השואף לשלוט בתקנית להרבות בקריאת יצירותיהם של גדולי המושכים בעט.
28. למשל "קַתַל, דַבַּח, בַּעְדֵין" במשמעות "היכה, התיש/יגֵע, לעולם" במדוברת ואילו בכתובה המשמעויות הן "הרג, זבח, אחר כך".

בין שתי ההמיספרות של המוח, הימנית - האמונה יותר על תפיסה תבניתית של המסר והשמאלית - האחראית על עיבוד המסרים.[29] ביסוס הקשר בין מה שהעין רואה למה שהאוזן שומעת, דהיינו הקשר בין הצורה הכתובה לצליל, יוצר את מיומנות הקריאה וההבנה. משום כך, טוב יעשה המורה המחנך בגיל הרך, אם להלהג של תלמידיו ישמש לו נקודת מוצא בהוראת הערבית התקנית, וביחס אליה הוא יצביע על הדומה ועל השונה שבין המדוברת לכתובה בתחומי הפונטיקה, הפונולוגיה, התחביר והסמנטיקה. בדרך זו ירגיש הילד שיש לו יסוד, והדבר יעניק לו ביטחון עצמי שביכולתו לבנות על יסוד זה נדבכים נוספים. הוא לא יחוש שעליו להתחיל כמעט מאפס ללא כל רקע או שימוש קודמים. לקריאה באוזני הילד בגיל הרך יש חשיבות ראשונה במעלה להפעלתו בדו־שיח. מחקרים רבים הראו שילד שהתנסה בחוויות חיוביות עם הספר לפני הגיעו לבית הספר הצליח יותר בלימוד הקריאה והכתיבה.

אוצר מיליו של הילד בגיל זה בערבית מדוברת אינו עולה על שלושת אלפים, ובערבית התקנית הצרופה אוצר המילים שלו קטן מאוד.[30] הילד ומוריו, כולל המורה לערבית, משוחחים במדוברת במהלך השיעור ומחוצה לו,[31] אך התלמיד חייב להשיב בערבית תקנית במטלות ובמבחנים. כמעט כל אדם שהתנסה בחוויה לא נעימה זו זוכר היטב את רגשי המבוכה, הפקפוק, ההתלבטות ואף התסכול שחש לפחות בשלבים הראשונים. על הילד הרך מוטל לעשות דבר־מה שלרוב אין הוא מקבל מהמורה שלו דוגמה ומופת לחיקוי לכך. מצב יוצא דופן זה הוא חלק אינטגרלי ומהותי של בעיית הקניית הערבית התקנית שאין לה, בדרך כלל, מקום בדיבור רגיל. סוד גלוי שקשה מאוד לרכוש שפה שאין שומעים אותה ואין מדברים בה. המעבר של המשכיל הערבי מהתרבות שבעל־פה השלטת לתרבות של כתב הוא תהליך קשה ומלווה אותו כל החיים.

מכיתה ג׳ ואילך נתקל הילד הערבי בקושי נוסף. הערבית התקנית נמצאת בתחרות קשוחה עם שלוש שפות: הערבית המדוברת (להג מסוים בה), העברית והאנגלית ולפעמים גם הצרפתית. לב הבעיה אינו בלימוד כמה שפות בעת ובעונה אחת כמעט, משום שמצב דומה קיים בחברות אחרות בעולם והתלמידים עושים חיל בלימודיהם.

29. בנושא זה כלומר הקושי הרב בלימוד הערבית התקנית לעומת שפות אחרות ראו למשל: את מחקריהם של פרופ׳ זוהר אביתר ופרופ׳ רפיק איברהים מאוניברסיטת חיפה. למשל: https://behavioralandbrainfunctions.biomedcentral.com/articles/ 10.1186/1744-9081-8-3; Ibrahim et alii 2002 https://www.hayadan.org.il/language-proccessing-different-betewwn-languages-240312„ ראו: אל־מַזְרוּעִי 2010.

30. כמה מחקרים מראים שהמעבר החד והפתאומי מגרסה אחת של לשון לגרסה אחרת, כמו מן האנגלית האפריקנית לאנגלית תקנית, מהווה גורם עיקרי לנחשלות בלימודי הילדים השחורים. ראו למשל: http://web.webix.co.il/sites/ornan/PAGE51.asp

31. הערבית המדוברת פלשה אף לאוניברסיטת אל־אַזְהַר המובילה בלימודי האסלאם במהלך ההרצאות. הסטודנטים המוסלמים הזרים מאסיה ומאפריקה, שאינם מכירים את המדוברת, הקימו קול צעקה ומחאה.

לב הבעיה נמצא, כפי שהוזכר, בדיגלוסיה העמוקה. הילד הערבי, שרכש את להגו המקומי כשפת אם לכל דבר, אינו ממשיך ללמוד אותו ולפתחו במסגרת בית הספר באמצעות קריאה וכתיבה, אם כי הוא ממשיך, בדרך כלל, להשתמש בו בדיבור ולשמוע אותו כמעט תמיד.

הדיגלוסיה

דיגלוסיה, (שפה כפולה/כפל שפה, διγλωσσία) היא מצב לשוני־חברתי שבו יש לשון מדוברת - שומעים אותה ומדברים בה בכל עת כמעט, לצד לשון כתובה יוקרתית - קוראים אותה, כותבים בה ויש המדברים בה בנסיבות רשמיות. מצב זה קיים בצורה זו או זו בכל הלשונות הטבעיות מקדמת דנא.

דיגלוסיה קיימת בחברות אחרות, למשל בשוויצריה באזורים שבהם שגורה הלשון הגרמנית, כותבים בגרמנית הגבוהה (Hochdeutsch) ומדברים בגרמנית השוויצרית (Schweizerdeutsch). באירופה של ימי הביניים הייתה הלשון הלטינית הלשון הרשמית ולשון הכנסייה הכתובה, בעת שהשפות המקומיות היו שפות האם של עמי היבשת הזקנה. מן הלטינית הסתעפו ונוצרו לשונות דיבור כמו הספרדית, האיטלקית,[32] הצרפתית, הרומנית והפורטוגזית. יש אנשי לשון הצופים שבעתיד הלא רחוק יתפסו הניבים הערביים את מקומה של הערבית התקנית, כפי שאירע ללטינית לפני מאות בשנים. אונסק"ו ניבא שהערבית תיכחד לפני סוף המאה הנוכחית.[33] לעומת זאת, בקרב הערבים המוסלמים יש המאמינים שהערבית, בהיותה לשון הקוראן, היא נצחית, אֵם כל לשונות תבל ולשון גן עדן.[34] יתר על כן, הם טוענים שמצב הלטינית בימי הביניים שונה ממצב הערבית כיום.

היו מי שביקשו, כמו חַסַן אל־בַּנּא (حسن البنّا، 1906-1949), מייסד תנועת האחים המוסלמים במצרים, להפוך את הערבית התקנית ללשון הדיבור ולבטל את הערבית המדוברת. לעומתו, קרא בן ארצו הקופטי, סַלאמָה מוּסָא (سلامة موسى، 1958-1887), לכתוב את הערבית המצרית באותיות לטיניות ולקלוט אוצר מילים אירופי.[35] בין שתי דעות קיצוניות ובלתי ריאליות אלו היו מי שקראו להחיות את הערבית הספרותית כלשון מורשה ולשמור על הערבית המדוברת.

32. דנטה אליגיירי (1321-1265) המשורר והפילוסוף הידוע נחשב לאבי לשון זו. הוא החליט שצריך לכתוב גם בשפה המדוברת וכך עשה ביצירתו המפורסמת "הקומדיה האלוהית". דוגמאות נוספות מספקות נורבגיה מצד אחד וסקנדנביה כולה מצד שני. כמו כן בימי הנבטים דיברו הערבים בערבית וכתבו בארמית.
33. הנושא דורש דיון נפרד, ראו למשל: שחאדה 2014, 103-126.
34. ראו למשל: https://www.youtube.com/watch?v=g5aYwPeWha 0
35. פַהְמִי 1944; אל־גֻ'נְדִי 123-132 .

רובדי הערבית

שם התואר عربي (ערבי) המצטרף לשמות העצם ׳לשון׳, ׳קוראן׳ במשמעות הלשון הערבית נשנה אחת־עשרה פעמים בקוראן, ולעומתו מופיע המונח אַעְגָ׳מי (לא ערבי או מי שאינו דובר ערבית צחה או דובר להגים עתיקים). הלשון הערבית כמוה ככל לשון טבעית חיה או חיה־למחצה,[36] אינה עשויה מעור אחד והיא רבגוֹנית במידה רבה. יש המדברים על חמש רמות בערבית: לשון המורשת המשתרעת עד סוף תקופת החַ׳ליפוּת העַבּאסית (750-1250 לסה״נ), הלשון הספרותית המודרנית, הערבית המדוברת של המשכילים, הערבית המדוברת של הנאורים שאינם בעלי השכלה רשמית, הערבית המדוברת של האנאלפביתם המתקשים להבין כהלכה את התקנית. מידת הבנתם של האנאלפביתם את הערבית התקנית, שרובם נשים, עדיין זקוק למחקר מקיף. יש המחלקים את הערבית לארבע רמות, ואחרים נוקבים בתשע קטגוריות.[37] לכל רובד או רמה קיימים התחום והמרחב השייכים והיאים לו.[38]

שני טיפוסים עיקריים אלו, התקנית והמדוברת, משלימים זה את זה מבחינה פונקציונלית. כמעט שאין מוצאים חיבור ספרותי מודרני שאינו מתובל במרכיבים השאולים במידה זו או זו משפת האם של הסופר (להגו). עם זאת ברי כי הערבית המדוברת היא השלטת בחיי היום־יום, והתקנית מוגבלת בעיקר לכתב. כשבכל זאת מדברים או נואמים בערבית התקנית בדרך כלל מכינים את הדברים מראש, משום שרק יחידי סגולה מסוגלים לנהל בה שיחה ספונטנית ורהוטה לאורך זמן, ללא שגיאות תחביריות ומורפולוגיות. בקצרה, הערבית התקנית המנוקדת (עם אִעְראבּ) היא קניינו של מיעוט זעיר מאוד בלבד בעולם הערבי. מן המפורסמות ששימור שפה ופיתוחה נעשים באמצעות השימוש בה. אזור התפוצה של הערבית למיניה משתרע היום על שטח של 14 מיליון קמ״ר^2 בקירוב, ממרוקו במערב לעומן במזרח, ומסומליה בדרום לעיראק וסוריה בצפון. בתקופת האימפריה הערבית היו הגבולות סין במזרח, פרובנס בדרום וצרפת במערב.

בערבית כמו בעברית אחותה, תחילה יש לקרוא כהלכה כדי להבין את הכתוב, ואילו בלשונות אירופה בשל כתיבת התנועות יחד עם העיצורים קוראים כדי להבין. אין זה סוד שכמעט כל ערבי משכיל הנזקק לערבית תקנית, בין בדיבור בין בכתב, חש על

36. השוו את הדימוי ״העברית לא מתה מעולם, אלא היתה מעין יפהפיה נרדמת, וגם בשנתה הארוכה עפעפה כל אימת שתינוק של בית רבן, רב בבית מדרשו או משורר אצל שולחנו נגעו בה באצבע אוהבת״, עוז וזלצברגר 2014, עמ׳ 27.

37. Meiseles1980, Versteegh 1997

38. בערבית: فصحى التراث، فصحى العصر، عامية المثقفين، عامية المتنورين، عامية الأُميين. ראו: בדוי 1973/2012. כל אחד מחמשת הטיפוסים האמורים מגלם בתוכו משלב תרבותי מסוים. השוו: https://9alam.com/community/threads/dras-fi-shkal-alazduag-allghui-fi-allgh-alyrbi.27904/. קיים פתגם שמעגן בתוכו את הרבדים השונים של הערבית, لكل مقام مقال, ״לכל מצב והאמירה היאה לו״, השוו: פיק 1951, עמ׳ 141. ראשיתו של פתגם זה, ככל הנראה, בבית שיר של המשורר הג׳אהִלִי טַרַפה בן אל־ עַבְּד, מהמאה השישית; Retsö 2013; שחאדה 2001, עמ׳ 143.

בשרו, כל חייו כמעט, את הקונפליקט העמוק והחריף בין המדוברת לספרותית, בין המבנה לתוכן, בין ה'איך' וה'מה'. כל מי שהתנסה במצב מעין זה מכיר את הקושי הרב שעומד בפני מי שרוצה להביע, בעל פה או בכתב,[39] דברי טעם, ובד בבד להשתמש בלשון תקינה, ואיני אומר מליצית גבוהה. אמת, לא פעם, ובמיוחד כשהדגש מושם על התחביר ובמיוחד, דרך משל, על ניקוד סופי המילים (אִעְרַאבּ, case ending) ותנועת עי"ן הפועל של הבניין הראשון (فَعَلَ، فَعِلَ، فَعُلَ) בצורת העתיד,[40] הדבר נעשה לא פעם על חשבון התוכן. בעיה קשה זו עתיקת יומין היא. מדבריו של אבן עבּד רַבִּה (ابن عبد ربّه، מת בשנת 940) אנו למדים כי הח'ליף השני מבית אומיה, עבּד אל־מַלִכּ בן מַרְואן (عبد الملك بن مروان، מת בשנת 705), הודה כי זרקה בו השׂיבה בגיל צעיר בשל העלייה על הבמות (נאימת נאומים) והחשש (מהנפילה) לשגיאות בדקדוק ובעיקר אִעְראבּ.[41] לא פלא ששלוש היחסות שהיו קיימות בפרוטו־שמית נעלמו מכל הלשונות השמיות המדוברות היום. הן נשארו בערבית התקנית שאין להגדירה כשפת דיבור במלוא מובן המילה, אך נעלמו מכל הלהגים הערביים, ומה ששׂרד טיפין פה טיפין פה של תַּנְוין (تنوين، nunation) הפתח כמו אַהְלַן וַסַהְלַן, שֻׁכְּרַן, עַפְוַן, נַעִימַן, רַאְסַן (ברוך הבא; תודה; אין בעד מה; ינעם לך [ברכה הנאמרת אחרי התגלחות, הסתפרות או התקלחות]; ללא דיחוי). אותו תהליך של שחיקת היחסות אירע בפרוטו־הודו־אירופית שהיו בה שמונה יחסות בשם העצם. הנטייה הטבעית בשפות היא לפשטות ולקיצור. לא פעם רואים שחלק מההתבטאות של המשכיל הערבי בעל פה או בכתב הוא, במידה לא מבוטלת, מעין העברה או תרגום של מבעי לשון ודרכי חשיבה מן המדוברת, משפת האם או מהלשון ההורית, ללשון השנייה, זו הנלמדת אחרי גיל שש, לשון הלאום או לשון האומה;[42] מעין תהליך של ספרות המדוברת (تفصيح/فصّحنة العامّية). תהליך זה מביא, כפי שיובהר בהמשך, לידי צמיחתם של תיקוני יתר שאין להם מקום בשפת האם.

לשון הלאום לעומת שפת האם

לימוד שפה שנייה שונה מאדם לאדם והוא נשען על כמה גורמים כגון: מוטיבציה, טיב הסביבה החינוכית, עידוד ותמיכה של המשפחה, צורך בתקשורת. קודם הילד מבין את הלשון החדשה ואחר כך הוא מתחיל לדבר בה. ראוי לזכור כי האדם למד קודם לדבר, לפני עשרות רבות של אלפי שנים, ורק אחרי תקופה ארוכה מאוד, לפני כחמשת אלפי שנה, הוא החל לקרוא ולכתוב.

39. ההבעה בעל פה קשה יותר מזו שבכתב.
40. קושי זה ידוע לכול וכבר נאמר أعقدُ من ذنب الضبِّ - מסובך מאוד, מורכב יותר מזנב חַרדון הצב.
41. אבן עַבְּד רַבִּהְ 1965, חלק שני עמ' 479. وروي عنه أنه «قيل له: لقد عجل اليك الشيب يا أمير المؤمنين، قال: شيّبني ارتقاء المنابر وتوقّع اللحن».
42. אל־חרפי 1990.

אליבא דכולי עלמא לומד האדם, אותו Homo sapiens שהופיע לפני כ־300,000 שנה, שפה מסוימת למטרה מרכזית והיא הדיבור בה (אף שיש גם כ־130 שפות סימנים רשמיות שלא למטרה זו נועדו), נוסף על רכישת כישורי קריאה וכתיבה בה. בלא שימוש תשקע לשון הדיבור בתרדמה עמוקה והיא אט־אט תלך ותחליד ואחר כך תיכחד. יש הטוענים שאין יצירתיות בלי לשון חיה השגורה בפי בניה. הערבי בוגר בית הספר התיכון לומד את הערבית התקנית במשך שתים־עשרה שנים רצופות, מגיל שש עד גיל שמונה־עשרה, אך רמת התבטאותו האורלית מוגבלת מאוד עם סיום לימודיו וגם אחר כך.[43] מצב דומה מאוד נכון לגבי הקריאה והכתיבה כפי שניווכח בהמשך הדברים.

סביר להניח שכיום הלשון הערבית היא הדבר היקר מכול שנשאר לערבי. הוא חש גאווה בקשר אליה בשל כמה סיבות, ובראשן עומד הקוראן הכתוב לשון ערבית מליצית שאין לה אח ורע (إعجاز القرآن). הערבית התקנית (הכתובה בדרך כלל, פוּצְחא, פַּציחַה), היא לשון התרבות והמורשה הכתובה, לשון הלאום והדת של הערבים והיא סמל ומרכיב מהותי בזהות לאומית ערבית מאוחדת.[44] היו שחשו כמו טאהא חוּסַין, שהרחיק לכת וטען כי "המשכילים הערבים שלא שלטו בשפתם אינם מחוסרי תרבות בלבד, אלא יש בגבריותם גם פגם כביר ומשפיל.[45] אפשר לדמות את הלשון התקנית ללאום (قوميّة، nationalism), והיא לשון האומה, ואת הלהגים (הערבית המדוברת, المحكية، العامّيّة، الدارجة، التلقائية، لغة السليقة) הרבים והשונים לאזרחות (وطنيّة، citizenship). כמו הלאום, הלשון התקנית, לשון האומה, משתפת ומאחדת כמו דבק, וכמו האזרחות הלשון המדוברת, על להגיה, מפצלת ומבדלת.

הערבית התקנית היא הגורם המלכד הגדול ביותר בין מרכיבי האומה. היא סמל האחדות משום שהיא אחידה כמעט לגמרי בכל ארצות ערב, למעט כמה הבדלים פונטיים והבדלים מילוניים מעטים בין המַעְ'רִבּ לַמַשְׁרִק,[46] ואילו המדוברת היא

43. רמה נמוכה זו משתקפת בממוצע בחינות הבגרות כ־60%, בבחינות הפסיכומטריות, במבחני המיצ"ב ובמבחני פירלס (PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study). יחד עם זאת יש צורך לבדוק את טיבה של הערבית במבחנים הנזכרים ובאיזו מידה היא מושפעת מלשון המקור.

44. ראו: ראיון עם נאצִר אל־דִין אל־אַסַד על השפעת הערבית על אחדות האומה, אל־ג'זירה 28 באפריל 2004: اللغة-العربية-وأثرها-على-وحدة-الأمة https://www.aljazeera.net/programs/withoutbounds/2004/10/3/. מעטים מבני שפת הלאום הערבית בקיאים בה.

45. إن المثقفين العرب الذين لم يتقنوا لغتهم ليسوا ناقصي الثقافة فحسب، بل في رجولتهم نقص كبير ومهين أيضاً, ראו: http//:www.tilmeezjournal.com/SlideDescription.aspx?ID2020%= .

46. שתי דוגמאות בולטות בתקנית, הגיית הג'ים (ج) כגימל (چ) במצריים מחד גיסא והגיית הצ'אצ' (ض) כט'א (ظ) בעיראק. בדרך כלל ניתן לגלות את מקור השידור ברדיו או בטלוויזיה על פי ההגייה שהקריין רכש משפת אמו. הגייה טבעית וראשונה זו מסגירה לרוב את זהות הדובר או הקורא. גם בערבית התקנית הכתובה ישנן תופעות ברורות המיוחדות לארץ ערבית מסוימת, למשל במצריים לעומת שאר מדינות ערב, כותבים את היו"ד הסופית בלי שתי הנקודות ی. בתחום הלקסיקון קיימים הבדלים מסוימים בין המַשְׁרִק והמַעְ'רִבּ למשל הצירופים "משרד החקלאות, אחרי הצהריים, משחק כדורגל" הם "וִזארַת אל־זִראעַה, אַלְ־עַצְר, לֻעְבַּת כֻּרַת אַלְ־קַדַם" במזרח ו"וִזארַת אַלְ־פִלאחַה, אַלְ־זַואל, מֻקאבַּלַת כֻּרַת אַלְ־קַדַם" במערב. ראו אל־סַערַאן 1962, עמ' 41-44. בעבר היו שני מקורות סמכות עיקריים ללשון הערבית: אסכולת אַלְ־בַּצְרַה בראשות סיבַּוַיְהִי ואסכולת אַלְ־כּוּפַה בראשות אל־כִּסַאְ'י ואילו היום קיימות לפחות שתים עשרה אקדמיות לשון הפועלות בנפרד. ראו למשל: http://www.diwanalarab.com إطلالة-على- مجامع.

סמל הפירוד, הפילוג, והשוני המביא לא פעם לידי אי־הבנה בין דוברים, למשל בין מרוקאי ופלסטיני. מילים בסיסיות ושגורות כגון 'למה', 'עכשיו', 'מאוד', 'גם כן', 'איפה' מובעות, בדרך כלל, במילה אחת בערבית התקנית ואילו במדוברת ישנן מילים רבות המשקפות את מגוון הלהגים. אמת, הערבית התקנית מלכדת, אך יש לסייג קביעה זו משום שרוב הערבים אינם שולטים בה במידה מספקת לא בדיבור ולא בכתיבה. שיעור האנאלפביתים בארצות ערב עדיין גבוה, ובעיקר בקרב האימהות מנחילות שפת האם. נראה שרוב הערבים "מסתדרים" בינם לבין עצמם בלהגיהם הם פחות או יותר, או דרך הלשון המכונה 'בֵּין בֵּין', לשון המשכילים או הלשון המשותפת ככל האפשר.[47] כיום יש המכנים את הרובד הזה "לשון לְבָנָה" או "להג לבן" או "לשון מגשרת",[48] כלומר ערבית מדוברת הקרובה לערבית תקנית אך בלא ניקוד סופי. אין בידינו נתונים סטטיסטיים אשר למספר המסוגלים לדבר בערבית תקנית או בלשון הלבנה בעולם הערבי. עם זאת, לא נחטא לאמת אם נאמר כי שיעורם נמוך מאוד.

המונחים "כתובה", "מדוברת" אינם מדויקים דיים משום שהערבית הכתובה משמשת לעיתים בדיבור כגון: בנסיבות רשמיות, בנסיבות חגיגיות כמו: בקריאת חדשות, בדרשה במסגד, בהרצאות באקדמיה, והערבית המדוברת מועלית לעיתים על הכתב באותיות ערביות או עבריות או לטיניות, למשל בפייסבוק, בטוויטר ובתגובות במרשתת (באינטרנט), בתאטרון, בקולנוע, בשירים, בדרשות, בדרמות טלויזיוניות ובשירה עממית.[49]
אי לכך יש המעדיפים להשתמש במונחים לשון "גבוהה" או לשון "נמוכה" (H = High, L = Low). המונח לשון גבוהה מיועד לנסיבות רשמיות והמונח "לשון נמוכה" מקומו בחיי היום־יום. הקשר בין הדָבוּר לכתוב בערבית מורכב, וחלק ניכר מן התרבות הערבית מתממש בעל פה. דוגמה בולטת לכך הוא דקלוּם הקוראן. החשיבה והדיבור בלשון מסוימת והכתיבה בשפה אחרת או בטיפוס לשון שונה, הם פעילות מתישה המעכבת את החשיבה. ללשון חשיבות בהתפתחות הילד מבחינה קוגניטיבית, רגשית וחברתית. יש הרואים כי התרופה לדיגלוסיה עתיקת היומין היא הפצת השימוש בתקנית בהוראה עד להיעלמות המדוברת. שתי פנים לכל לשון, לשון דבורה ולשון כתובה ולכל טיפוס מרחב ותחום שימוש משלו.

כאמור לעיל, על פי ההגדרה של שפת אם, הערבית התקנית אינה שפת האֵם של אף

47. Meiseles 1980; Wilmsen 1995.
48. ראו: אדְריס 2017.
49. ראו: מִרְעִי 2016, עמ' 188, 211-255, שימוש באותיות עבריות לכתיבת ערבית מחד גיסא ושימוש באותיות ערביות לכתיבת עברית מאידך גיסא. ראו: שחאדה 2017.

לא ערבי אחד, הוא לא רכש אותה בבית מתוך שמיעה, חיקוי או דיבור והיא אינה הלשון החזקה ביותר שלו. אולם ככל האמור בשליטה בה, היא עשויה להתקרב לשפת אֵם אצל מקצת המשכילים בסופו של תהליך לימוד רצוף, ארוך ומייגע של שמיעה, קריאה,[50] דיבור וכתיבה. אם כי במהותו השוני נותר על כנו, ברור וחד. בעמל רב כזה עשוי המשכיל הערבי לפתח מיומנות עליונה של תמרון בין הדבור לכתוב. תהליך זה נגיש וישים יותר עבור הערבי לעומת הזר, למרות או שמא בשל הדיגלוסיה שבערבית, ונושא זה מצריך עדיין מחקר נפרד. הרי מקורם של שני טיפוסי לשון אלו לדעתנו הוא אחד. המזרחן עשוי, כפי שהמציאות מראה בעליל, להכיר את כללי הדקדוק הערבי כמו את כף ידו ואת הספרות הערבית כולה או חלקים ממנה. אך הוא יישאר, על פי רוב, רחוק משליטה ברוחה של הערבית, או אם תרצו, רחוק מן החוש הלשוני, בהנחה שאכן הצליח לדבר ולכתוב בערבית במידה זו או זו. פשר הדבר שיש להגביר את המאמצים והמשאבים בהוראתה של הערבית התקנית, כדי שבסופו של תהליך ארוך ומייגע רמת השליטה בה עשויה אולי להתקרב לשליטה בשפת האם, כלומר בלהג המקומי של כל אדם. דיגלוסיה חריפה זו היא, כאמור לעיל, שורש הבעיה ברכישת הערבית הספרותית. הערבית המדוברת היא לשון ספונטאנית, אותנטית וטבעית (سليقية) לכל דבר, ואילו התקנית נרכשת (مكتسبة؛ والسمع أبو الملكات اللسانية). ראוי להסב את תשומת הלב לעובדה כי הערבית התקנית, זה מאות רבות בשנים לפחות, אינה לשון דיבור בחיי היום־יום. מצב זה מרושש אותה, שולל ממנה לא מעט חיוניות ואינו מאפשר לה להתבטא בהתאם.

מעמדה הרשמי של הערבית

הערבית היא השפה הרשמית בעשרים וארבע מדינות: בעשרים ושתים המדינות הערביות וכן באריתריאה ובצ'אד. עד ראשית המאה העשרים הייתה הערבית לשון המנהל והתרבות ברוב מדינות מערב אפריקה. היא אחת משש הלשונות הרשמיות באו"ם מאז שנת 1973, ובתולדותיה השפיעה במישרין או בעקיפין על שפות רבות בעולם המוסלמי, כמו הטורקית, הפרסית, הכורדית, האורדו, המלאית, האינדונזית והאלבאנית; על מקצת לשונות אפריקה כמו האוסא וסואהילית, ועל לשונות אחרות כמו הספרדית, היידיש והעברית.

נוהגים לומר, ובצדק, כי אין אסלאם בלא הקוראן ואין קוראן בלי הלשון הערבית הספרותית. הערבית היא הלשון העיקרית של האסלאם כפי שהעברית היא השפה

50. סוד גלוי לכול שהערבים אינם להוטים אחרי הקריאה. ממוצע הקריאה של היהודי הישראלי בשנה עומד על 40 ספרים, ברוב ארצות המערב 35, בסנגל 4 ואילו בארצות ערב ספר אחד לכל 80 איש. ראו: שחאדה, מדוע האומה של קְרא אינה קוראת וכאשר קוראת היא עושה זאת באוזניים (בערבית),
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=130815.

המרכזית ביהדות ובלשונות היהודים. בשתי לשונות שמיות אלו רואים בניהן לשונות קודש שבהן מדברים בגן עדן. מבחינת התפוצה תופסת הערבית את המקום החמישי אחרי המנדרינית, האנגלית, הספרדית וההינדית. יש להזכיר שוב שבמושג "ערבית" כלולים עשרות ואף מאות ניבים מקומיים, ולעיתים דוברי להג אחד אינם מבינים את הלהגים האחרים. למשל דובר הלהג המאוריטני אינו מבין את הלהג הקטרי ולהפך, ובן אזור אלקַצים במרכז סעודיה ואיש חִג'אז או דובר הלהג של אזור ג'אזאן בקצה הדרומי ודובר להג טריף בקצה הצפוני - גם הם אינם מבינים זה את זה.[51]

מעמדה הרשמי של הערבית בארץ נקבע כבר ב־1922 לצד העברית והאנגלית במועצה על פלשתינה/א"י (1922-1947) בסימן 82 לדבר המלך (King's Order-in-Council). אולם מעמד זה כבר פס מן העולם באופן בלתי רשמי ועקיף מאז קום המדינה, שכן אינו משתקף כמעט כלל במציאות הישראלית־היהודית. ובאורח רשמי מעמדה בוטל ב־19 ביולי 2018 בחוק יסוד הלאום (שמו המלא: 'חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי') לאחר ניסיונות חוזרים ונשנים לביטול מעמד רשמי סמלי זה של הערבית, שנעשו מאז אמצע המאה העשרים בכנסת ישראל.[52] מעמדה של לשון רשמית פשרו שהמדינה משתמשת בה בכל התחומים, למשל כל פרסום רשמי שהמדינה מפיצה חייב להיכתב בשפותיה הרשמיות.

אומנם החקיקה שהביאה לכך שהעברית היא השפה הרשמית הבלעדית בישראל הייתה רק ב־2018, אולם הדבר מעוגן למעשה הרבה לפני כן בכמה חקיקות כמו: חוק האזרחות, חוק סדר הדין הפלילי, תקנות סדר הדין האזרחי, חוק התכנון והבנייה, חוק הבחירות, תיקון פקודת הרופאים, חוק לשכת עורכי הדין. עם זאת קיימת חקיקה שלפיה יש לערבית מעמד שוויוני לצד העברית, למשל בחוק שידורי ערוץ הכנסת, בתקנות חובת המכרזים, בהודעות אזהרה, כגון על אריזות של תרופות ('נוהל לסימון אריזות תכשיר רפואי') ועל שלטים בכבישים, ובהם נקבע שהערבית תופיע לצד העברית.[53] חלק מתקנות שוויוניות אלו הושגו בעקבות פסקי דין של בג"ץ,[54] אלא שהכול יודעים שלאמיתו של דבר הלשון הרשמית היחידה בישראל היא העברית. פשרו של המושג "מעמד מיוחד" שניתן לערבית בחוק יסוד הלאום עדיין לא נהיר.

51. ראו למשל: אל־דַּרְסוּני 2013. יש המחלקים את הלהגים הערביים כיום לחמש חטיבות עיקריות: סוריה רבתי, מצריים, המפרץ, עיראק והמגרב. הלהג המצרי הוא הנפוץ ביותר בעולם הערבי בגלל התפשטות האומנות המצרית ובעיקר הקולנוע. יש קולות הגורסים שמדובר, לאמיתו של דבר, בלשונות שונות ולא רק בניבים שונים.
52. למשל, https//:www.haaretz.co.il/misc1.1325268/ https://www.haaretz.co.il/news/education/1.2416209 אך ללא הצלחה עד ל- 19 ביולי 2018.
53. אחסאנן 2014; שלטי דרכים בערבית מחוקים לפעמים, למשל באזור סַלְפית, ולעיתים קרובות משובשים, ראו: פוראני 2018, עמ' 7-9.
54. למשל בג"ץ 4112/99 עדאלה ואח' נגד עיריית יפו בנוגע לשילוט תלת־לשוני http://www.sharedlife.org.il/ShowItem.aspx?ItemID=fff70d3e-a5b1-4da7-927d. ca5adcbf18d7&lang=HEB

במדינות דמוקרטיות ודו־לאומיות או רב־לאומיות כמו בלגיה, הודו, פינלנד, קנדה או שוויץ, יש כמה שפות רשמיות. מדינת ישראל, לעומת זאת, היא מדינת לאום של העם היהודי ולא מדינת כל אזרחיה, ובכך היא מתעלמת מהמיעוט הפלסטיני הגדול החי כל הזמן במולדתו היחידה. חוק הלאום שב והדגיש שמדינת ישראל היא מדינת הלאום של העם היהודי. מדינת ישראל מושתתת על זיכרון קולקטיבי יהודי שבו למורשת הגלות, לשואה ולתקומה יש מקום נכבד. אי לכך, הערבי מודר, מנוכר ודחוק אל שולי האזרחות, אחת היא מה הוא חושב ועושה ומה היא רמת ידיעת העברית שלו, מה קרבתו לציונות או אם הוא שר את המנון 'התקווה' בלי לזייף. הוכחה חותכת לכך היא מעמדם של אלו מהמגזר הערבי שהתגייסו לצה"ל.

עד עצם היום הזה אסור להגיש, למשל, מסמכים הכתובים בערבית לבתי המשפט או לקבל פסקי דין בערבית. ועד היום, אחרי שבעה עשורים, אין אוניברסיטה ערבית אחת בישראל.[55] בפינלנד, ארץ מגוריי בשלושת העשורים האחרונים, יש שתי שפות רשמיות: פינית ושוודית. דוברי השוודית הם כ־6% בלבד מהאוכלוסייה, אך זכותם להשתמש בה בכל הזדמנות מעוגנת בחוק, והעיקר - חקיקה זו מיושמת בפועל. השוודית היא לשון חובה החל מכיתה ו', (ואפשר לבחור בה כבר בכיתה ג') ועד לכיתה י"ב. כן יש בפינלנד שלוש שפות מיעוט: שפת הסאמי בצפון, שפת הרומאני (הצוענים, gypsy) ושפת הסימנים - ולדובריהן יש זכויות נרחבות ללימוד ולשימור לשונותיהם ותרבויותיהם. זכויות אלו מעוגנות בחוקה של פינלנד ואינן תלוית במילוי חובה זו או אחרת. כמו כן, על כל בעלי תואר מוסמך אוניברסיטה ומעלה לשלוט במידה סבירה בלשון הרשמית השנייה, השוודית. לדוגמה, בנסיבות רשמיות, כמו בחג המולד וביום העצמאות ב־6 בדצמבר, נשיא המדינה פונה לעם בשתי השפות מדי שנה.

מבט על מצב הערבית בישראל

לפי נתוני "אתנולוג" (Ethnologue) יש בישראל כארבעים שפות ולהגים, אך אין בה מדיניות לשונית המעוגנת בחוק אחד. מעמדה של הלשון הערבית בישראל התהפך בן לילה, בשנת 1948, ממעמד של שפה שולטת (superstratum languages) היא הפכה לשפה נשלטת (substratum languages), כלומר משפת הרוב לשפתו של מיעוט לאומי מדולדל, שישראל היהודית והדמוקרטית, מדינת הלאום המובהקת בעולם, אינה מכירה בו עד היום.[56] מצבה של הערבית

55. אַבּוּ־אל־היג'א 2009, עמ' 136-146; אבּוּ־אל־היג'א 2012, עמ' 68-75; אע'באריה 2011, עמ' 35-68.
56. זה תתרי דסתרי; ישראל היא מדינה דמוקרטית ביחס ליהודים; ראו: בורג 2015, עמ' 173-174 "אנחנו דמוקרטיה פתוחה, מרשימה, סובלנית בעיקר ליהודים", "ישראל היא חצי הדמוקרטיה היחידה במזרח התיכון".

בישראל,[57] הן המדוברת (שפת האם של הערבי) הן התקנית (לשון הלאום והתרבות של הערבי המשכיל), השזורות זו בזו, הוא בכי רע הן בחברה היהודית הן בחברה הערבית. רגשות ועמדות של הזנחה וזלזול כלפי הערבית שוררים בקרב מרבית המגזר הערבי. אף שמוצאם של מחצית יהודי ישראל הוא מארצות ערב, רק 10% מהם הצהירו שהם מסוגלים להבין ערבית ולדבר בה. שיעורם יורד ל־1% כשמדובר בקריאת ספר בערבית.[58] הערבית משמשת כמובן בישובים הערביים בגליל, במשולש ובנגב כשהיא מתובלת על פי רוב בעברית,[59] אך נעדרת כמעט לחלוטין בסקטור היהודי. בשל תערובת לשונית זו מכונה הערבית המדוברת בישראל בשמות כגון: עַרְעִבִיָּה, עַרְבּאנִיָּה, עִרְבִּיָּה, אל־עַרַבְּרִיָּה, אל־עִבְּרערביה, עַרַבְרִית, אל־בַּעַרִיָּה,[60] ערבית מעוברתת (مُعَبّرنة، متهوّدة),[61] לשון מעורבת (اللغة المخلوطة)[62] או במונח האנגלי Arabrew.[63] אמת, אפשר לשמוע מילים או צירופים ערביים בשיח העברי המתובל בברכות, בהשמצות ובקללות השאולות מערבית. אלא שהיסוד הערבי העממי בעברית המדוברת מוגבל כאמור בתוכנו וברמה התרבותית של הדוברים.[64] המשכיל העברי, ובמיוחד האשכנזי, בדרך כלל אינו משלב מילים ערביות בדיבורו. רמת הוראת הערבית במוסדות החינוך בישראל הולכת ומתדרדרת בהתמדה זה שבעים שנה מן הפח אל הפחת. הערבית של בניה במולדתם הולכת ומתעברתת בקצב מואץ. השפעת העברית חודרת עמוק לדפוסי הדיבור,[65] לדפוסי הכתיבה ואף לדפוסי החשיבה של חלק לא מבוטל מהמיעוט הערבי־הפלסטיני בישראל. מילים, צירופי מילים ומבעים אין־ספור שצור מחצבתם בעברית שגורים בפי ערביי הארץ, ולעיתים גם בכתביהם, אך הם כדברי הספר הֶחתום בשביל אחיהם בעולם הערבי.

57. ראו למשל: Amara 2002, pp. 53-68; עטאללה 2004, עמ' 80-111; Shehadeh 2014, pp. 188-222; מנדל 2015; אל־נאשף 2019.

58. יהודה שנהב ואחרים, "ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל, מנאראת: מרכז ון ליר ליחסים יהודים-ערבים, 2015. / https://mekomit.co.il/%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA

59. יש המכנים את התופעה השכיחה של השחלת מילים וצירופים עבריים בדיבור בערבית בשם "تبرّج, התגנדרות". נראה לנו כי אחת הסיבות העיקריות לתופעה זו היא הנוחיות, קל לדובר הרגיל לשלוף מילים הידועות לכול בעברית מאשר לחפש מילים מקבילות בערבית. יש לנו הרושם כי תופעה זו אינה קיימת או לפחות נדירה מאוד בקרב דוברים בעלי רגש לאומי ערבי והשכלה.

60. מאהר 2009. נשאלת השאלה האם העברית עשויה אי פעם להיהפך לשפת הבית של משפחות הגברים הערביים המשרתים בצה"ל, דרוזים, בדווים, צ'רקסים וכו'. דוגמאות כאלה ידועות בהיסטוריה. על העברית של הערבים בישראל ראו למשל: Berdichevsky 2014 , 136-156; هل سمعت باللغة العربرية؟ https://www.makorrishon.co.il/magazine/dyukan/63267/. כן ניתן להוסיף את הערבריזית, ערבית המתובלת באנגלית.

61. ראו: מוּאסִי 2016 עמ' 239.

62. מונח זה הופיע בעיתונות בארץ בשנות השמונים הראשונות של המאה שעברה.

63. ראו: Hawker 2018; Zandberg 2015; Mendel 2014; Shehadeh 2014, 206; אמארה 2012. אולי אפשר להשוות את מצבה של הערבית בישראל עם הערבית בארצות איחוד האמירויות הערביות, ראו: Al-Issa 2011, pp. 1-22.

64. ראו: Shehadeh 2011. סמל 2005 עמ' 99 "מילות הזעם שלהם שואלים הישראלים מערבית".

65. ראו: דנה 1994, עמ' 141-151; הנקין 1997, עמ' 363-382; ברנד 2014, וראו: ברנד 2015, עמ' 89-101, והקישור הוא: http//:cms.education.gov.il/educationcms/units/adulteducation/pirsumeiagaf/gadish/gadish.15_htm

יתרה מזו, העברית משמשת לעיתים קרובות אמצעי להסביר דבר־מה בערבית.

הנה שתי דוגמאות מובהקות: האחת, התיבה הנפוצה "לַקַבּ, لقب" במובן "תואר אקדמי", ראשון, שני, שלישי, שהיא תרגום מילולי של המלה העברית "תואר" ומן הדין להמירה למשל במילה "שַׁהאדה, شَهادة" המובנת לכלל דוברי הערבית בעולם הערבי. האחרת, הצירוף "מַקְבּוּל עַלַיְ مَقْبول عليّ" הוא תרגום מילולי של "מקובל עליי" בעברית. ההשפעה של העברית המשתקפת ביצירותיהם של ערבים ישראלים היא אחד המאפיינים של ספרותם ולשונם של ערביי 1948.[66] אומנם תופעה זו של השפעת לשון הרוב השולט על לשונו של המיעוט הנשלט נחשבת לדבר טבעי בדרך כלל, אך המצב בישראל נראה גורף ואפשר שהגורמים לכך הם חברתיים ופסיכולוגיים יותר מאשר שיקולים לשוניים גרידא. להשתמש בביטויים כגון: "אורְשַׁלים", "מלחמת ששת הימים",[67] "יהודה ושומרון", דרך משל, במקום "אל־קוּדס", "מלחמת 1967/אל־נַכְּסָה", "הגדה המערבית" משמעותו שהוא משקף קבלת הנרטיב הציוני בלא יודעין.

לזקוקים לעוד הוכחות למצבה המעורער, העגום והנחות של הערבית ברוב תחומי החיים בישראל, אבקש להזכיר את ההחלטה שהתקבלה זה לא כבר: במרס 2018 הורתה הנהלת בית החולים רמב"ם שבחיפה לדבר אך ורק בעברית בין כתליו. שליש מ־4,000 עובדי בית חולים זה הם ערבים, ורבים ממבקריו הם ערבים־פלסטינים אזרחי ישראל. כיצד היה הרמב"ם, הנשר הגדול, הידוע בערבית בשם אבּוּ עִמְראן מוסא בן מַיְמוּן (נפטר ב־1204), שדיבר ערבית כשפת אם (ערבית־יהודית של ימי הביניים) וכתב כל חיבוריו, למעט אחד ששׂרד והוא "היד החזקה" (משנה תורה), בערבית־יהודית ימי־ביניימית, מגיב לוּ שמע מקברו בטבריה את החלטת אחיו בהנהלת בית החולים הקרוי על שמו? ראוי לציין כי השם "רמב"ם" ניתן לבית חולים זה בשנת 1952, אך שמו המקורי של בית החולים היה "شجرة الحياة [עץ החיים]", ונודע בקרב ערביי פלסטין בעשורים הראשונים של המאה שחלפה בשם "בית החולים ע"ש ד"ר חַמְזָה [مستشفى الدكتور حمزة في حيفا], הוא שמו של אחד מרופאיו הלבנונים שנטש אותו לפני מלחמת 1948.
החלטה דומה בנוגע לאיסור השימוש בערבית נתקבלה ברשתות "ארומה" ו"קפה קפה" בשנים 2016-2017. יש התוהים אם מודרניות פשרהּ לבקר בבתי קפה חדשים אלו, לזנוח את הקפה הערבי בעל המוניטין ולהפקיר את שפת האם, הערבית המדוברת. בני אדם אלו, בעיקר צעירים וצעירות, יֵצאו, ככל הנראה, בסופו של דבר, קרחים מכאן ומכאן - לא מַערביות ולא ערביות. זכור לרעה גם המקרה של

66. ראו למשל: כיאל 2010, עמ' 167-186.
67. ראו: זוּעְבּי 2018, עמ' 7, 20, 42, 48, 61.

הסרת שתי המילים הערביות מהלוגו של אוניברסיטת חיפה ב־2012 בחגיגות שנת ה־40 להיווסדה.

במרס 2018 נזדמן לי לשהות למעלה משלושה שבועות רצופים בכמה אזורים בארץ, בירושלים, בחיפה, במשולש ובגליל. שוב שמתי לב כי רבים מהמלצרים והעובדים במסעדות ובבתי המלון הם ערבים, אך הם מדברים עם הלקוחות בעברית או באנגלית. זאת אף שעם לקוחותיהם נמנים ערבים. גם כשהלקוח פונה למלצר בערבית מדוברת 'אַסְלית' (מקורית, לא מעוותת) בא המענה אוטומטית בעברית. עוד שמתי לב כי מלצרים אלו משוחחים בינם לבין עצמם בערבית. העליתי תופעה זו בפגישתי עם אחד ממכריי האירופים החי בירושלים זה עשרות רבות בשנים, והמדבר ערבית ברהיטות ראויה לשבח, הן המדוברת הן התקנית. תגובתו הנחרצת הייתה: "מה, אתה לא יודע שיש הוראה מגבוה שלא ידברו ערבית? זה היה בעיתונים".

הערבית בסקטור היהודי

לאמיתו של דבר, הערבית היא שפה זרה שלישית או רביעית בישראל. היא, כאמור לעיל, מושכחת ונכחדת במגזר היהודי. התלמיד היהודי אינו חייב ללמוד ערבית החל מכיתה ג' כפי שהתלמיד הערבי לומד את העברית. ישראל הרשמית עשתה כמעט הכול כדי להתנער מן האזור שבו היא שוכנת, ובייחוד מהלשון הערבית השלטת במזרח התיכון. יש בקרב היהודים הסבורים כי דחיקת רגליה של הערבית עשויה לשחררם מרגשי הנחיתות הגלותית. לכן בפוגשו צעיר יהודי הדובר ערבית טובה, חושש בדרך כלל הערבי שמדובר קרוב לוודאי באיש מודיעין.

כיום, יש חובה להורות את הערבית התקנית בכיתות ז'-ט' בהיקף של שלוש שעות שבועיות במגזר היהודי בישראל. אולם, רק כרבע מבתי הספר מיישׂמים חובה זו. נוסף על כך, החל משנת 2004 החלה הוראת הערבית המדוברת כמקצוע חובה בבתי הספר היסודיים במחוז הצפון ובחלק משאר המחוזות בארץ. ככל הנראה אין כל חידוש באמירה כי תולדות הקניית הערבית המדוברת במגזר היהודי הן סיפור ארוך של כישלון חרוץ.[68] יש הטוענים כי ידיעה טובה של יסודות הערבית התקנית מקלה על הלומד לרכוש את הערבית המדוברת אך לא בהכרח ההפך.[69] דברים אלו אמורים בנוגע ללומד הישראלי־היהודי, ונראה לי שיש צורך במחקר נוסף ובהיקף רחב. ב־2019 יש תוכניות שלימודי הערבית יהיו חובה מכיתה ה' ויש פיילוטים בנידון.

68. השוו: אמארה ואחרים 2008, לוסטיגמן 2008; Mendel 2011, 2014; מִנְדל/מַעְרִבִּי 2018.

69. ראו: וייסבלט 2003, עמ' 170-173, לוין 2003, עמ' 174-177.

באותה נימה אפשר להוסיף ולומר כי יש קבוצות מסוימות של יהודים השולטים היטב בערבית מדוברת (להג מסוים או יותר) ובערבית תקנית למטרות מגוונות, למשל, ואולי בעיקר, למטרות מודיעין.[70] וזו אחת הסיבות שמעודדים לימודי ערבית בבתי ספר יהודיים; לא מאהבת מרדכי אלא משנאת המן. כידוע למנגנון הביטחון בישראל תפקיד מרכזי בעיצוב תכונותיה הייחודיות של הוראת הערבית במגזר היהודי.[71]

קליטת מורים ערבים לערבית במגזר היהודי עדיין מוגבלת (הם מונים כנראה כמה מאות),[72] והיא נתקלת בדחייה או בקשיים רציניים ומכאיבים. יתרה מכך מורה זה חווה על בשרו קשיים ואתגרים רציניים בהוראת נושא בלתי רצוי וטעון רגשות לא־ידידותיים ('לשון המחבלים', 'לשון מקוללת').[73] זה מזכיר לי את האמירה ששמעתי מאיש חינוך יהודי בצפון הארץ באביב 2018: "משרד החינוך עדיין לא בשל לקבל מורים ערבים למגזר היהודי". ייתכן שמקור אי־הבשלות נעוץ בכך שמשרד החינוך מנוהל כמעט כולו בידי אנשי הזרם הדתי. זרם זה מאמין שכל מורה ילַמד במגזרו הוא משום שהמורה הוא גם דמות חינוכית. ראויים לציון חמישה בתי ספר דו־לשוניים בארץ, שבהם מלמדים ערבית ועברית זו לצד זו, ותופעה זו של רכישת התלמיד את לשון הזולת ראויה לדיונים נוספים.[74] יתרה מכך, כמעט כל שמות המקומות בערבית עוברתו ושיבושים משונים רבים נפלו בתעתיק לערבית.[75] שלטי החנויות, בתי העסק והמקומות הציבוריים ושמות הרחובות כתובים קודם בעברית ואחר כך לפעמים בערבית בישובים הערביים.

הוראת הערבית באוניברסיטאות[76]

האוניברסיטאות בישראל אינן מכשירות מורים להוראת הערבית התקנית כלשון מדוברת או כתובה, לא בבתי ספר יסודיים, לא בתיכוניים ולא במכללות לחינוך. הרי מטרתן העיקרית והמוצהרת היא מחקרית, להכשיר את חוקרי העתיד, להציג את הערבית כגוויה, לנתחה מורפולוגית, תחבירית וסמנטית, לתרגמה לעברית, אך לא לדבר ולכתוב בה ולתרגם את העברית אליה. באוניברסיטה מדברים וכותבים

70. ראו: שנהב ואחרים 2015. הדו"ח מגלה כי רק למיעוט שולי באזרחי ישראל היהודים ישנה שליטה סבירה בערבית מדוברת ובערבית כתובה. מתברר שרק 1% מהיהודים מסוגלים לקרוא ספר. השוו: https://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2791237 ; ערבית https://mekomit.co.il/; מנדל 2015, עמ' 31-32, 35; אולמן 2010, עמ' 296-298.

71. ראו: Mendel 2011, 2013, 2014.

72. יש הנוקבים בפחות מ-5%, ראו: Uhlmann 2010, 303.

73. https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/1/ART2/756/264.html.

74. ראו: Bekerman 2009: מתחקיר ראשוני מתקבל הרושם שהתלמיד הערבי בדרך כלל רוכש היטב את העברית ומדבר בה גם בבית עם בני משפחתו וזאת על חשבון הערבית ומצב דומה כנראה לא קיים בקרב התלמידים היהודים.

75. ראו: כבהא 2017، עמ' 55-62: למשל: المصرارة > מורשת, حي الطالبية > קוממיות؛ עראף 2004؛ עַבְּד־אל־כָּרים 2001؛ גַ'בר 1996؛ אבו כתה 2013, עמ' 11-28; פוראני 2016, עמ' 241-249.

76. ראו: שחאדה 2017א/2018.

על הערבית בעברית, לומדים עליה ולא לומדים אותה. ההבדל בין לדעת דבר־מה ולדעת עליו הוא עצום.

באוניברסיטאות ישראל מלמדים על הלשון הערבית וספרותה באותה מסגרת, ואילו בהוראת העברית יש הפרדה ברורה בין שני מרכיבים אלו ומלמדים אותם בשני חוגים נפרדים, האחד מוקדש ללשון והאחר לספרות. יש צורך בהפרדה כזו גם בהוראת הערבית כדי להשתדל לשפר את מעמדה ולהעמיק את ידיעתה כלשון לאום, מדע, דת, מורשת ותרבות. היחס אליה הוא בדרך כלל כאל לשון מתה הראויה לניתוח, אך לא ככלי מחקר כשאר שפות העולם החיות. היו שטענו שכדי להבין כהלכה את הערבית התקנית יש להשתמש בלשון אחרת, ומי שירצה ללמוד לדבר בה עליו ללכת ל"ברליץ". לא זו אף זו, לאחרונה התחילו ללמד ילדים בני חמש בגני החובה בסקטור הערבי עברית דרך שמיעה, שירה ומשחקים, וזה אינו עושה חסד עם הערבית כי אם מחמיר מאוד את המצב הרעוע בלאו הכי. צעד זה מתווסף לאווירה הרווחת שנוצרה להכחדת הערבית מן המרחב הציבורי.

מה גרם למצבה העגום של הערבית בארץ?

מעמדה העגום והמתדרדר בהתמדה של הלשון הערבית הן התקנית הן המדוברת בישראל [77] הוא פועל יוצא של מכלול גורמים ונסיבות פנים וחוץ שחברו יחדיו. להלן אסקור עשרה מהם.

(א) תחילה, התקופה המכרעת או הרגישה, דהיינו חמש-שש שנות החיים הראשונות של האדם, שהן הפוריות ביותר לרכישת דקדוק השפה, כל שפה, משמשת לרכישת שפת האם, כלומר הלהג המקומי ולא הערבית התקנית. כאן נעוץ במידה רבה שורש הבעייתיות והקושי להשיג שליטה טובה בשפת הלאום.

(ב) המתח הפוליטי והלאומי השורר בין ערבים ליהודים בארץ כבר למעלה ממאה שנה. מצב זה הוא אחד הגורמים הבולמים הבסיסיים לרכישת הערבית במגזר היהודי. קשה מאוד ללמוד שפה שאינך אוהב ואינך זקוק לה כי אתה החזק והשולט, ושכנך החלש מוכרח לדעת עברית כדי להתקדם במרחב הנשלט על ידי הרוב.

(ג) יחס עוין הן מצד השלטונות הן מצד רוב המגזר היהודי כלפי המיעוט הערבי,

77. בזה איני טוען שרמת ידיעת הערבית בכל ארצות ערב היא שפירה או אחידה, השוו: דרויש 1999, עמ' 12-13; נַצאר 1984, עמ' 92. בסוריה מלמדים את המקצועות המדעיים ואת הרפואה בערבית מאז שנת 1919, ראו: אבו־אל־נַגָ'א 1987, עמ' 110-114. https://vb.tafsir.net/tafsir41835/#.XKXZaKbgrkE, על התפתחות הוראת הערבית בעולם הערבי ראו; Suleiman 2004, 2006; אל־מוסא 1984/1990.

ושיעור יהודי ארצות ערב ששפת אימם היא להג ערבי מסוים הוא גבוה.

(ד) רוב בני שני העמים האלה, צאצאי יצחק וישמעאל, מתגוררים בסגרגציה (בהפרדה) כמעט מוחלטת. 90% מערביי ישראל חיים בישובים משלהם, בצפון, במרכז ובדרום, ורוב ערביי הערים המעורבות מתגוררים בשכונות נפרדות.[78]

למרות מצב זה, טרם זכו הערבים באוטונומיה חינוכית ותרבותית המוענקת מאז קום המדינה לזרמים יהודיים: הממלכתי הדתי, החרדי, הקיבוצי וכו׳. מערכת החינוך במגזר הערבי הובנתה לשם יצירת ערבי ״טוב״, כנוע, שזהותו מורכבת מאוד, ויש בה הפן הלאומי־הפלסטיני מצד אחד והפן האזרחי־הישראלי מצד אחר.[79]

(ה) זניחת רבים מערביי הארץ את הדיבור בלשון אימם והעדפת העברית המסמלת בעיניהם קידמה ומודרניות והיא, יש להודות, נחוצה למציאת תעסוקה הולמת.[80] שאלה מהותית שיש להשיב עליה בכובד ראש היא: כיצד ניתן לחבב את הלשון הערבית הדבורה והכתובה על התלמידים החל בגיל הרך בגן ילדים? סוד גלוי שרוב הערבים בעלי ההשכלה הגבוהה שולטים בדרך כלל בעברית טוב יותר משהם שולטים בערבית תקנית, ודוגמה בולטת במיוחד לכך היא מספרם הגדול של עורכי הדין, החיילים, הרופאים והאחיות הרחמניות. לַקריאה תפקיד חיוני ברכישת הערבית התקנית ובפיתוחה בעיקר משום שמדובר בלשון כתובה, אלא שהערבי אינו להוט אחרי קריאה ועיון. צאצאי ״קְרא בשם אלהיכך (إقرأ باسم ربّك) ״אינם ראויים היום לתיאור נעלה זה.[81] רבים טוענים, ובצדק, שמשבר הלשון הערבית, שלא ידעה לא ילדות ולא זקנה, כדברי רינאן,[82] הוא משבר האדם הערבי (أزمة إنسان لا أزمة لسان). דעה רווחת בקרב חלק ניכר מהערבים היא שהערבית אינה נתונה בסכנה מפני שהקוראן שומר ומגן עליה (סוּרת אל־חג׳ר 9). אט־אט הופכת הערבית ללשון הפולחן, הדרשות והרגשות, ומתרחקת מתחומי המדעים והטכנולוגיות העכשוויות. רוב האוניברסיטאות בארצות ערב עדיין מלמדות את המקצועות המדעיים, רפואה, פיזיקה, רוקחות, כימיה וכן הלאה בלשון זרה, אנגלית או צרפתית.

78. ראו: סמוחה 2013.
79. ראו אחרי השבר: כיוונים חדשים למדיניות הממשלה כלפי האוכלוסייה הערבית בישראל. דו״ח חירום מאת צוות חוקרים בין אוניברסיטאי מוגש לראש ממשלת ישראל מר אהוד ברק, 2000, עמ׳ 34 (אני מודה לידידי נבּיל עודה שהפנה את תשומת ליבי לדו״ח זה) http://din-online.info/pdf/dr4.pdf; Abu Saad 2006. על ערבי טוב בעיני ישראל ראו: כהן 2006. על זהות הערבי הישראלי ראו: Gialdini 2017/2018, 34-39, 66-62 ; ג׳וּבראן 2018, עמ׳ 17-45.
80. בארצות ערב מדובר באנגלית או בצרפתית. במַע׳רִבּ רווחת האמירה: הצרפתית נחוצה להשגת הפרנסה ואילו הערבית היא נשמה, דת והיסטוריה.
81. ראו: שחאדה 2006 .
82. אל־בעלבּכּי 1991, עמ׳ 281 .

(ו) היעדר אוניברסיטאות או מכללות ערביות כלליות בישראל שתחרותנה על דגלן שמירתה, פיתוחה והעלאת קרנה של הלשון הערבית התקנית. שבע המכללות לחינוך המלמדות שפה וספרות ערבית טרם הגיעו לרמה המיוחלת של הכשרת מורים השולטים יפה לא רק בערבית התקנית בשלוש מיומנויותיה אלא גם בשיטות הוראתה העדכניות ויודעים לפעול על פיהן. לשם מעקב וביצוע החלטה זו יש צורך במנגנון מסודר ובר סמכא.

(ז) הדיגלוסיה[83] בערבית קיימת, לדעת אחדים, לפחות מאז אמצע המאה השמינית לספירה, ובעיני חוקרים אחרים אפילו מאז תקופת הג׳אהִליה.[84] לוז הטיעון הוא שהפער המבני והמילונאי בין הערבית התקנית לבין הערבית המדוברת על שלל להגיה הוא, לפי רוב הדעות, עמוק מאוד. אי לכך על הילד הערבי ללמוד את הערבית הכתובה בבית הספר כאילו מדובר בלשון חדשה. ייתכן שלימוד לשון זרה כמו העברית או האנגלית עשוי להיות קל יותר בשל היעדר הקונפליקט בין שפת האם לשפת הלאום. דיגלוסיה זו עומדת מאחורי שפע תיקוני היתר (hypercorrection, إفراط في التصحيح، حذلقة، مبالغة في التفصّح) המופיעים בכתיבתם של דוברי הערבית.[85] מצד אחר יש הטוענים כי הפער בין הערבית המדוברת באזורים ערביים רבים לבין הערבית התקנית אינו גדול יותר מהפער שיש בלשונות דיבור רבות באזורים שונים בבריטניה, גרמניה ואיטליה.[86]

(ח) עִברות הערבית המדוברת בישראל. תהליך מודע או לא-מודע זה, החל מאז קום המדינה בצעדי צב אך הלך והואץ בחלוף השנים. מדובר, לאמיתו של דבר, בתהליך טבעי שבו המיעוט חייב, על פי חוק, ללמוד את לשון הרוב המנהל את ענייני המדינה ואת שפתו השלטת, שבישראל היא הלשון הרשמית היחידה.

(ט) זלזול בידיעה אקטיבית של הערבית התקנית. על הערבי החפץ ללמוד את הלשון הערבית וספרותה באוניברסיטה (ברירת המחדל) בישראל לדעת עברית היטב. לעומת זאת, אין כמעט כל חשיבות או משקל או דרישה לידיעה מעשית של הערבית התקנית לא של הסטודנטים ולא של המרצים.[87]

83. Ferguson 1959, pp. 325-340; http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=305504; Marcais 1930;. Altoma 1969; סאיג׳־חדאד: http://a-list.org.il/profile-page/238 ; אל־קעוד 1997, אבו־חַטַב 1997; Myhill 2014 pp. 197-223.

84. . Bellamy 1985, pp. 31-51 ; Larcher 2010, pp. 103-112.

85. תיקון יתר מתרחש בעקבות יישום כלל דקדוקי אמיתי או מדומה בהקשר לא נכון וזאת כדי להימנע מטעות נפוצה. דוגמא לכך رَوّح במקום روح (rūḥ, רוּחַ) (כהקשה ל־ يَوّم، صَوّم (יום, צום), ראו: רמדאן 1981, עמ׳ 79-81. דוברי עברית אולי זוכרים דוגמאות כגון ״כל קריין וחריין״, ״קצין וחצין״, השוו: למשל בלנק 1989, עמ׳ 11-13.

86. למשל עַזְמִי בשארה, עַרַבּ 48, 6 במרס 2019, תחת הכותרת لا خوف على العربية - מצב הערבית אינו מעורר דאגה.

87. השוו:... even at university departments of Arabic, Arabic is artificially devalued to the point that Arabic proficiency is not essential for success in Arabic either as a student or as an academic, Uhlman 2017,

(י) תדמית שלילית ואף נחותה של הערבית בעיני הרוב במדינה. הערבית נתפסת בעיני רוב היהודים בישראל כלשון האויב הערבי הדמוני, הגַיס החמישי,[88] הזר, המוּדר, החלש, השולי והגולה, ואין לה כמעט כל ערך. ברוב זה כלול חלק הארי של יהודי ארצות ערב הוותיקים ששפת אימם ערבית יהודית מודרנית. יוצא אפוא שהעברית הפכה להיות חלק מהמאגר התרבותי של רבים מערביי ישראל המשכילים. התלמיד הישראלי הן היהודי הן הערבי אינם רואים שום חשיבות פרקטית לשליטה בערבית, למעט הכניסה למודיעין עבוּר היהודי.

מה הפתרון

יש מעגל קסמים. דרושים מאמצים אדירים, חשיבה מחוץ לקופסה, נחישות ודבקות במטרה כדי לפרוץ מעגל זה של הוראת הערבית התקנית. דומני כי אחת הדרכים האפשריות היא לעודד בוגרי תיכון ערבים שסיימו ארבע או חמש יחידות לימוד בערבית בציון גבוה, 85 ומעלה, האוהבים אהבת אמת את הלשון הערבית, את ספרותה ואת תרבותה, ללמוד באחת משבע המכללות לחינוך בארץ המכשירות מורים לערבית. עליהם לפנות ללימודים אלו כדי להכשיר ולטפח את עצמם להורות את הערבית כראוי, בשיטה ביקורתית, בבתי ספר ערביים ויהודיים. השאיפה היא ליצור דור נאור בחשיבתו, בעל ידע עמוק והשכלה רחבה הן בלשון הן בשיטות הוראתה העדכניות, גאה בלשונו התקנית שהיא סלע זהותו התרבותית והלאומית,[89] ומעל לכול שיהא ביקורתי, ניחן בכישרון יזמי, בעל חזון ומאמין בשליחותו הנשגבת. הערבית היא לשון הקודש עבוּר המוסלמים המונים כמיליארד וחצי מיליארד נפשות,[90] והיא לשון הלאום והדת של הערבים המוסלמים והנוצרים. הערבית התקנית היא המפתח להבנת כל מדעי האסלאם והמורשת הערבית. בשביל הערבי המשכיל הערבית התקנית היא הכלי הראשי לרכישת דעת, ליצירתה ולפיתוחה. יש מורשה תרבותית ענפה במגוון תחומי דעת הכתובה בערבית הנקראת בינונית גם מטעם יהודים, נוצרים, קראים ושומרונים. הלשון היא אמצעי הכרחי להתפתחות והתקדמות דובריה.

יש להקפיד ללמד את דקדוק הלשון הערבית, תורת הצורות (חלק זה עדיין מקופח במידה ניכרת במגזר הערבי ויש להקדיש את תשומת הלב הראויה לו) והתחביר לאור יסודות הדקדוק הפונקציונלי. ככל הנראה, לימוד הדקדוק הערבי עדיין מתנהל

.xviii

88. .Persico 2015; בורג 2015, עמ׳ 19, 63. זה מדגם של מילים נוטפות ארס הנשמעות ונכתבות מעת לעת.

89. ראו: .Suleiman 2011, p. 50; Suleiman Y. 2011

90. הקוראן על פי המסורת המוסלמית כתוב בערבית מליצית שאין לה אח ורע. בפרשת החִג'ר מס׳ 15 איה 9 כתוב "אכן אנחנו הורדנו את ההזהרה, ואנחנו שומרים עליה". מוּפְתי מצריים עַלי ג'וּמְעַה הבהיר כי הקוראן אינו מכיל את כל שורשי הערבית, תבניותיה ומשמעויותיה אלא רק שיעור זעיר מהם, פחות מ־30% מהשורשים הוא קדוש, ואילו מרבית הלשון הערבית אינה קדושה, ולכן היא מועדת לשינוי ומטבע הדברים להיכחדוּת. הקוראן מכיל למעלה מחמשים אלף מילים.

ללא זיקה ישירה לנסיבות אמיתיות כי מדובר בלשון כתובה בעיקר, והלומדים עדיין אינם שׂשׂים לקרוא ולכתוב. הוראת הדקדוק, לאמיתו של דבר, מנותקת מן המציאות משום שהתקנית אינה משתקפת בדיבור רגיל. העצה השכיחה בתיקוני לשון הגורסת "אמור כך" "ואל תאמר כך" פשרה בעצם "כתוב כך" ו"אל תכתוב כך", שכן מדובר בדרך כלל בלשון הכתובה שקוראים אותה. יוצא אפוא שהתלמיד חייב לשנן ולנסות להבין את הכלל הדקדוקי ואת הדוגמאות המתאימות שאינן בלשון הדיבור. יש להפריד בהוראה בין שני חלקי דקדוק אלו, וזכות קדימה חייבת להינתן לתורת הצורות. על הוראת הדקדוק של כל לשון חיה לראות בדקדוק כלי שרת לקריאה, לדיבור ולכתיבה נכונים ונאותים. עידוד זה יכול להתגלם במתן תמריצים נדיבים לבוגרים אלו, על ידי לימוד חינם אין כסף ואף סיוע בנסיעות ובהוצאות אחרות והבטחת מקומות עבודה מתאימים לאחר סיום מסכת הלימודים בהצלחה. יש לטפח את קבוצת הסטודנטים המצוינים[91] בערבית אם הכוונה להרים תרומה נכבדה לטיוב מצב הוראת הערבית בארץ והקנייתה.

בד בבד עם כל הדברים שנאמרו עד כה, חשוב להדגיש כי הראשית והאחרית הם דוברי הלשון, כל לשון חיה, וכותביה ובעיקר מוריה, משורריה, סופריה, משכיליה ואנשי הדת שלה. עליהם מוטלת המשימה הנכבדה לשמור על הלשון מכל משמר, לפתחה, להרחיבה, להפיצה ולהגן עליה מהשפעות זרות גורפות ומיותרות. הלשון היא הראי למצב דובריה בכל התחומים. מן הדין שכל יום יהיה בחזקת יום הלשון הערבית גם בעיריות ובמועצות המקומיות הערביות בישראל. עליהן ועל ועדת המעקב העליונה של ערביי ישראל, על חברי הכנסת הערבים ועל חברי שתי האקדמיות הערביות זו שבנצרת[92] וזו שבבאקה אל־עַ׳רְבִּיַּה[93] להרים את תרומתם הסגולית ולשמש דוגמה כדי להגשים את המטרה הנכספת עד מאוד. יש להפיץ את הפרסומים בבתי הספר, ומעל לכל יש להשקיע הרבה בגננות, בגננים, במורות ובמורים של הגיל הרך כדי להנחיל ולנטוע את אהבת הערבית הכתובה, באמצעות שימוש במכלול של שיטות ומשחקים עדכניים יצירתיים; באמצעות השמעת הערבית הכתובה הפשוטה (ميسّرة) בכל הזדמנות אפשרית; ויש אף לשוחח בה בהדרגה ובהתמדה. הרי כיצד ניתן לגרום לילד הרך לאהוב דבר שהוא אינו מכיר היטב, או שמא להתאהב (تحبيب) בערבית תקנית שהוא אינו שומע כשפת אם ובדרך כלל אינו מבינה כראוי?! כאן מתחילה

91. התוכנית בשם "חלוצים" לשנת תשע"ט, שהייתה אמורה לקלוט במכללות כ־500 סטודנטים ערבים מצטיינים תוך הבטחת חלק מכובד ללשון הערבית לא יצאה לפועל בשל היעדר נרשמים.

92. כנסת ישראל אישרה את הקמתה של אקדמיה זו בשנת 2007 והאקדמיה כפופה לממשלת ישראל שמינתה את חמישה־עשר החברים הראשונים, ולא ניתן לשנות זאת בלי אישורו של שר האוצר. האקדמיה משתפת פעולה עם משרד החינוך ועם מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל. נשאלת השאלה כיצד מקימה מדינת ישראל אקדמיה כזאת למיעוט הערבי הישראלי שאינה מכירה בו כישות לאומית אלא כמכלול של עדות.

93. אומנם האקדמיה של אל־קאסִמי היא פרטית, אך יש לזכור שהיא פועלת במסגרת מכללת אל־קאסִמי לחינוך הממומנת מטעם משרד החינוך הישראלי.

ההשקעה לטווח ארוך העשויה לשפר עד מאוד את רמת השליטה בערבית תקנית. אמר אבּן חַ'לְדוּן, שחי בשלהי המאה הי"ד, שהשמיעה היא אם הכישרונות הלשוניים. ניתן לומר ללא היסוס שלמורה תפקיד מרכזי בהנחלת הערבית התקנית על הצד הטוב ביותר. אין בנמצא פתרונות קסם. מגיני השפה, כל שפה, הם בניה, דובריה וכותביה ונאמר ששום אדם אינו מסוגל לרכוב עליך אם אינך מתכופף.

הרהורים אחרונים

האם ניתן אי פעם ליישם את הסיסמה "הטובים להוראת הערבית" במגזר הערבי? האין אפשרות שכמה מועצות ועיריות ערביות בארץ תתחייבנה לממן את הוצאות המשך לימודיהם של כמה תלמידי תיכון מצטיינים בערבית במכללות בארץ או אף בארצות ערב? להערכתנו, אם תחפוץ ישראל אי פעם לחדול להיות נטע זר במזרח התיכון, עליה להשתלב חברתית, כלכלית ותרבותית במזרח התיכון, עליה לכבד בראש ובראשונה את הלשון הערבית ואת דובריה, ילידי הארץ, הלכה למעשה, ולהקצות את המשאבים הדרושים בתשתית, במכשור, בהכשרת המורים ובהכנת ספרי לימוד מתאימים. הלשון הערבית חייבת להיות לשון רשמית לאומית לצד העברית, הלכה למעשה. יחס שוויוני כזה כלפי האזרחים הערבים יוביל להבנה ולאמון בין שני העמים במדינה. השוויון בין כל אזרחי המדינה חייב להיות מעוגן בחוק יסוד ולא רק במגילת העצמאות. כיצד יכולה ישראל לשכנע את העמים הערביים שפניה לשלום אמיתי בעת שהיא אינה עושה זאת עם האזרחים הערבים היושבים בתוכה כבר עשרות בשנים?!

העלאת רמת הישגי התלמידים הערבים מתחילה בטיפוח לשונם כראוי, וזה יעלה את דירוג ישראל בין מדינות העולם. לפני שבעים שנה אמר משה דפנא, המפקח הראשי של הזרם הממלכתי: "מוטב שיסתגלו הערבים ליהודים וילמדו עברית", והוסיף שמוטב לתלמיד היהודי ללמוד התעמלות במקום הערבית כדי לגבור על הערבי.[94] כיום יאה האמירה שמן הדין שיהודי ישראל ילמדו ערבית שהרי ערביי המדינה למדו ולומדים עברית בהצלחה.

ייתכן, לפי הרוח הנושבת כעת באזור הים התיכון, שמנהיגים ערבים אחדים יתחילו אף הם ללמוד עברית, אלא שהבנה וכבוד הדדי אמיתיים נוצרים בין עמים ולא בין מנהיגים רודניים משוללי רצון פוליטי עצמאי. מי יודע מה יביא המחר הרחוק לאזורנו? שלום אמת ובר קיימא חייב להתבסס על החוק הבין־לאומי, הצדק והכבוד ההדדי. ואשר למיעוט הערבי־פלסטיני בישראל, ייאמר שבלא לשון (שפת אם ולשון לאום) אין תרבות ואין זהות לאומית איתנה. שפת האם תמשיך לחיות ולהתפתח עם התקנית יחד והפער ביניהן ילך ויצטמצם בהתמדה, והאחת תמשיך להפרות את רעותה.

94. קופלביץ 1999, עמ' 18; מנדל 2015א.

הערבית התקנית היא כרטיס הכניסה להכרת האסלאם והתרבות הערבית כראוי. בורוּת בערבית זו, כפי שמצהירים אנשי הדת המוסלמים, היא אחת הסיבות לסטייה מדרך האסלאם. למותר לומר שהיא אחד מעמודי התווך של הלאום הערבי, עם זאת אין לעבוד אותה וּלְהַאֲלִיהַּ אותה.

חשוב מאוד שהילד הערבי בשנות חייו הראשונות ייחשף יותר ויותר לערבית התקנית בבית ובגן. במאמר אחר הזכרתי מכלול של הצעות, המלצות ועמדות העשויות לשפר את המצב הנוכחי של הערבית בארץ.[95] תופעת האפליה של הלשון הערבית בישראל, המכונה במונח החדש linguicism, חייבת להיפסק.

נספח

להלן תגובותיהם כלשונן (בדוא״ל) של שני פרופסורים ערבים לאמירתי ״הערבית התקנית אינה שפת האם של אף לא ערבי אחד״. במירכאות מרובעות שלהלן הוספתי את הערותיי בקצרה.

״הבעיה שלי היא עם האמירה שלך לגבי ״שפת אם״ המושג השגור בפי כולם מזה דורות רבים, כולל במחקר האקדמי. שמשתמשים במושג ״שפת אם״ אין הכוונה לשפת אמא שלי ולא לשפת אמא שלך אלא לשפת ״אמנו״ האם הראשונה האמא של כל האמהות {למה הכוונה?]. ברור שמא (כך במקור) שלי לא דיברה ערבית תקנית, אפילו אוצר המילים שלה במדוברת היה דל. הכוונה כפי שכולם יודעים [מניין הביטחון הזה? על סמך מה?] היא לשפת המקורות הראשונים שלנו גם במובן המילולי אבל גם במובן המיטאפורי. אני בעד השימוש״ [מי התנגד לו?].

״האמת שאני לא מבין את ההגיון המדעי העומד מאחורי ההתעקשות שלך למחוק את המושג ״שפת אם״ המקובל על כולם [השאלה העומדת על הפרק היא: מה היא שפת האם של הערבי? ולא אם למחוק את המונח אם לאו]. ואיך זה אמור לסייע בידינו לקדם את מצב הערבית במכללות! [אבחון המחלה עשוי להוביל לאיתור התרופה היעילה] לצערי, לא אוכל להשלים עם הניסוח שלך בנדון ולו משיקולים סימבוליים מטאפוריים [זכותך, מציאות לחוד וסימבולים ומטפורות לחוד]. מה כל כך קשה לכבד את הסמלים שלי?״ [גם אני רואה בתקנית סמל לאומי תרבותי].

״העובדה״ הראשונה היא בכלל לא עובדה, היא לכל היותר אמירה שנויה במחלוקת של קומץ קטן של אנשים ... אני מתנגד בתוקף ל ״עובדה״ הזאת... אני רואה זאת כהתנהגות בלתי הולמת [מדובר באמירה בלשנית יסודית

95. שחאדה 2014, עמ' 119-120.

מקובלת]. אני לעולם לא אסכים לעובדה מפופקת (כך במקור) כזאת, לפי מיטב ידיעתי, היחיד שהתייחס למושג שפת אם במחקר אקדמי הוא רפיק אבראהים מהפקולטה לחינוך באוני' חיפה. [לא מדויק, ראו הערות 3, 5.] ... האיש הוא בכלל לא איש של לשון. הוא חוקר את תהליכי הלמידה של התלמיד הערבי לשפה הערבית התקנית. והוא אומר שהתלמיד הערבי בגלל הדיגלוסיה מתייחס אל הערבית התקנית כאל שפה שניה או זרה ולא כשפת אם. ובהתאם לכך הוא לומד אותה בבית הספר.

האיש מדבר בטירמינולוגיה (כך במקור) חינוכית טהורה ולא לשונית או תרבותית. הוא לא דן בצורך לבטל את המושג "שפת אם" ואינו מבקש לחדול מלהשתמש בו כי הוא מודע למשמעויות החשובות של המושג "שפת אם" [שוב מי מבקש לבטל את השימוש במונח "שפת אם"?].

"עכשיו, לבוא ולקחת את האמירה הזאת ולעשות מזה תגלית מדעית מרעישה, זה פשוט חטא [אלוהים יסלח לי על חטא כזה, מדובר בעובדה פשוטה]. אני מנסה לאורך כל הדרך לומר לך שהמושג "שפת אם" הוא מושג טעון מבחינה תרבותית בעיקר במושגים של זהות. ולכן הזכרתי את המשמעות הסימבולית /המיטאפורית של המושג. ... מה גם שביטול המושג "שפת אם" לא יקדם אותנו לקראת המטרות שלנו אפילו לא צעד אומלל אחד. להיפך, אני מנסה להנחיל לתלמידים את החשיבות של המושג הזה [מי קרא תיגר על חשיבותו?], אולי זה ידרבן אותם לכבד את שפת תרבותם וזהותם. הערבית התקנית, כשפת אם [אולם היא אינה שפת אם, היא שפה שנייה הנלמדת בבית הספר], היא סמל הערביות [ההדגשה במקור: ניחא אין עוררין, אך היא אינה שפת אם] של כל ערבי באשר הוא. אגב, זו אחת ההגדרות החשובות של המושג "שפת אם" בכלל [האומנם, היכן המקורות הבלשניים?].

"במושגים דיאכרוניים הלהגים המדוברים של הערבית הם הם השפה הזרה, השפה השניה שהתפתחה לאורך דורות ביחס לשפה התקנית שהערבים השתמשו בה מתקופת הג'אהליה [לא מדויק, הלהגים, הלשון המדוברת, קיימים מקדמת דנא, האדם קודם דיבר ואחרי תקופה ארוכה מאוד החל לכתוב ולקרוא]. חובתנו החינוכית, המדעית והתרבותית לדבוק במושג ולא לערער על עצם השמיוש [כך במקור: כאמור שוב אין עוררין על עצם השימוש בו, השאלה היא מהי ההגדרה המקובלת של לשון האם. כמו כן כידוע תופעת החיים המשותפים של להגים מצד אחד ולשון תקנית מצד שני היא מקדמת דנא בכל לשונות בני התמותה].

"אני אמרתי את דעתי בנושא עזיזי חסיב. אינני רואה שהעניין של שפת

אם יתרום למסקנות ולא יזיז דבר בהמלצות שלנו, אלא ההיפך, טכנוקרטים במשרד החינוך לא יבינו את משמעות הבעיה ויחשבו שהשפה הערבית התקנית, שאינה שפת אם, אין צורך לתמוך בה ולפתח אותה [קשה לי לעכל זאת!]. מה עוד, שהטענה שלך לגבי הערבית התקנית שאינה שפת אם אינה נכונה ומנוגדת לערכים ולתפיסה של דובריה [?]. נכון שהשפה התקנית לומדים אותה בבית הספר, אבל היא לא כמו שפה זרה והמשותף בינה לבין הלהגים הוא יותר מהשונה [צעד בכיוון הנכון שאתה מודה שהתקנית נלמדת בבית הספר ולא נלמדת מיד אחרי לידת התינוק. איזה מחקר מראה זאת, הכול יודעים שהפער המבני והלקסיקלי בין המדוברת לתקנית עצום]. הבעיה של הדיגלוסיה, כפי שטענת, הולכת ומתמעטת בגלל ההתקרבות בין הלהגים לבין השפה התקנית, וזה אומר שדוברי השפה עומדים על כך שהיא תישאר שפתם [זה לא מוכיח שהתקנית שפת אמם]. 420 מיליון אנשים משוכנעים [נכון יותר לגרוס: אומרים, טוענים, חושבים] שהיא שפת אמם והיא קשורה קשר הדוק לכל הסמלים של האומה הערבית [אכן, אך אינה שפת אם], אז למה לך לכתת את רגליך בבעיה שאינה תורמת מאומה לא לנושא שלנו ולא לחקר השפה ולא לקונסנזוס של דובריה?" [כאמור לעיל יש להשתדל ולומר את האמת במחקר מדעי].

"לעלום [כך במקור] לא אסכים עם הניסוחים של חסיב בעיקר מטעמים אקדמיים" [מה הם?]; "הרי לא מדובר בדעה אחרת, אלא בניסיונות לכפות מושג חשוד, לא מדעי, לא מקובל ולא רלוונטי לדיון שלנו [גיבובי מילים]. לומר שהערבית התקנית היא לא שפת האם של אף ערבי היא אמירה לא נכונה בעליל. כל סטודנט מתחיל בחוג לערבית יודע שהערבית המדוברת היא היא השפה הזרה השפה השניה. כאמור, בנוסף להגדרות של שפה המקובלות בכל העולם שציינתי במייל קודם וחסיב משום מה מתעלם מהן לחלוטין. ההשלכות של הניסוחים של חסיב עלולות להיות מסוכנות ביותר [האומנם כל תלמיד מתחיל אומר ששפת אמו זרה?! איזו סכנה טמונה בעובדה פשוטה ששפת האם היא השפה הראשונה שהתינוק רוכש בביתו]...לסיכום, אני לא בטוח שההתמחות האקדמית שלך מספקת דיה על מנת לחתוך בדברים מהותיים כאלה" [שימו לב שחוקר ספרות ערבית חדשה אומר זאת על בלשן בשפות שמיות, בוגר שלושת התארים בלשון עברית מהאוניברסיטה העברית].

"זה עדיין מסוכן מאוד לזהות את המושג "שפת האם" עם הדיאלקטים השונים. כי אז ניתן לטעון שאין לנו שפת אם [אין דבר כזה שאין שפת אם לאדם בדרך כלל. שפת האם של הערבי הוא הלהג שלו]. כי אז ניתן לטעון

שאין כזה מושג "שפת אם" בכלל. כך למשל ניתן לטעון שהאנגלית השגורה בפי האנגלים בימינו אינה דומה לאנגלית של שקספיר. האם האנגליה שאינה דוברת את האנגלית של שקספיר. באותה מידה ניתן לטעון שהעברית אינה שפת האם של הישראלים, כי אף אם ישראלית אינה מסוגלת לדבר בעברית הקדומה. וכן הלאה [ההשוואה אינה מוצלחת משום שהפער בערבית בין התקנית למדוברת כאמור הוא עמוק מאוד והתקנית אינה לשון דיבור רגיל].

"המושג "שפת אם" מסמל מטען תרבותי מאחד ולא מפלג. איך ניתן לדבר על אחדות ועל היסטוריה משתופת (כך במקור) כשאתה מדבר על "שפות אם" הרי לכל מדינה ערבית יש שפת אם משלה אפילו לכל כפר או עיר. אני מבקש להאיחז (כך במקור) במושג "שפת אם" המסמל אחדות, כלומר ערביות, כלומר היסטוריה, כלומר תרבות אחת [הכול טוב ויפה אך התקנית אינה שפת אם, משאלת לב לחוד ומציאות לחוד]. הערבית התקנית היא שפת האם שלי ויש לי אמא אחת. התרבות הערבית, שהיא בעיקרה אסלאמית, היא אמא שלי ויש לה שפה אחת היא התקנית [אני מאחל לך כל טוב ושהתקנית תהא באמת שפת אם במובן המקובל (בלתי אפשרי עד עכשיו) אך איחולים לחוד ומציאות לחוד]. כך שאני לא מוכן לוותר על התרבות שלי הנכתבת גם היום בלשון התקנית. אתה נתלה באופן מילולי בעובדה הבנאלית שאמא שלי לא דיברה בערבית תקנית, וזה מספיק מדעי מבחינתך כדי לבטל את הזיקה התרבותית וההיסטורית בין הערבית התקנית לבין המושג "שפת אם" [זיקה זו מתקיימת כאשר לומדים את התקנית ושולטים בה במידה מספקת. כידוע שאחוז האנאלפביתים בעולם הערבי עדיין גבוה. הפיכת התקנית לשפת האם היא הישג אדיר ונדיר מאוד מאוד ואינו עולה בקנה אחד עם מהות שפת האם].

"הפער הגדול בין הערבית המדוברת לערבית התקנית כשפת אם מקשה גם הוא על הוראת הערבית התקנית בכל מוסדות החינוך הללו. בכל זאת אני מציע כאן את המשפט של חסיב [הכוונה ל: הפער המבני הגדול בין הערבית המדוברת שהיא לשון האם לערבית התקנית מקשה גם הוא על הוראת הערבית התקנית בכל מוסדות החינוך הללו...] בשינוי קל שאינו מבטל את השפה התקנית כשפת אם וגם לא המדוברת כשפת אם, מתוך הנחה שהערבית במשמעות הכללית [איזו יש לציין במפורש? משמעות ערטילאית] של המילה היא שפת האם, אבל ישנם הבדלים ופערים סקטוריאליים של השפה. הפערים האלה נשארים בתוך מושג השפה הערבית כשפת אם, וגם מקשים על לימוד השפה ויוצר את המצב הדיגלוטי".

"בנוסף לכל הגורמים החיצוניים הללו, המשפיעים לרעה על מעמדה של הערבית התקנית הן בבתי הספר הן במכללות, הפער המבני הגדול בין הערבית המדוברת, שהיא בהגדרתה המילולית הפדגוגית "שפת אם", לערבית התקנית, שהיא בהגדרתה התרבותית הכוללת "שפת האם" של כל ערבי, מקשה גם הוא על הוראת הערבית התקנית בכל מוסדות החינוך הללו" [הרי ברור כשמש שאילו הערבית התקנית הייתה שפת אם היו כל הערבים, בורים ויודעי קרוא וכתוב מפטפטים בה ואין כל צורך למה שנקרא להגים מקומיים רבים ושונים]".

לסיום נקודה זו אומר, הבנת המציאות הלשונית הערבית לאשורה בלא התלהמויות והודאה בכך שהמדוברת היא שפת האם והכתובה נרכשת בעמל רב ועל פי רוב בלא הצלחה מרשימה, הן להערכתנו הצעד הראשון לטיפול בנושא זה בכובד ראש ובמקצועיות. אם אין מאבחנים את המחלה יהיה קשה למצוא את התרופה היעילה. להודות באמת, תהא מרה ככל שתהא, דורשת אומץ לב ואוריינות. פשרה בנושא מדעי אינה מסייעת בטיפול במצב העגום הקיים. הלשון המדוברת היא לשון החיים והיא הנפוצה ואילו התקנית היא לשון האליטה, לשון המדע, הספרות הכתובה, האמנות, המחשבה, הדת והזיכרון הקולקטיבי. המדוברת היא לשון החיים, הלשון הטבעית של הרוב המכריע ואילו התקנית היא לשון האליטה בנסיבות רשמיות בלבד. יש להשקיע בלשון התקנית בשל חשיבותה בפיתוח דובריה והגשמת הביטחון הלשוני.

ביבליוגרפיה

אבו־אל־היג'א 2009: יונס אבו־אל־היג'א, "הקמת אוניברסיטה ערבית ראשונה בישראל האומנם"? אל־נִבְּראס גיליון 5, גיליון מיוחד בנושא החינוך הערבי בישראל: ראיה ביקורתית, עורכים: אסמאעיל אבו סעד, מחמוד חליל. סכנין: אלנור.

אבו־אל־היג'א 2010: يونس أبو الهيجا، التعليم العالي لدى الأقلية العربية في إسرائيل: نحو إقامة أول جامعة عربية في البلاد. دراسات (المركز العربي للحقوق والسياسات)، عدد 10.

אבו־חַטַב 1997: سيّد أبو حطب، نظرة في الازدواج اللغوي. الرياض: جامعة الإمام.

אבו־כתה 2013: حسين أحمد أبو كتة، تهويد الأسماء العربية في مدينة القدس والآثار الخطيرة المترتبة على ذلك من طمس لهوية المدينة المقدسة الثقافية: دراسة وصفية، مجلة أماراباك، 8.

אבו־אל־נַגַ'א 1987: أبو المعاطي أبو النجا، «قضية تعريب التعليم الجامعي». العربي، ع. 348، تشرين ثان، 110 – 114.

אבן עַבְּד רבּה 1965: أبو عمر أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد. تحقيق أحمد أمين وأحمد الزين وإبراهيم الأبياري. القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

אל־גֻ'נְדִי: أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها (د. ت.). القاهرة: مطبعة الرسالة.

אֶדְרִיס 2017: سماح إدريس، «عن «أزمة» اللغة العربية»، الآداب. عن-أزمة-اللغة-العربيّة/.http://al-adab.com/article

אחסאנן 2014: إدريس إحسانن، «تهميش العربية في إسرائيل: لافتات المرور نموذجا». عود الند، 92، ص. 84-95.

אמארה ואחרים 2008: מ' אמארה, ר' הרץ־לזרוביץ, פ' עזאיזה, א' מור־זומרפלד, הוראת הערבית כשפה זרה בבתי ספר יהודיים בישראל: אתגרים והמלצות. המרכז היהודי ערבי, אוניברסיטת חיפה.

אמארה 2012: محمد أمارة، «العَرَبْرِيّة في أفواه الفلسطينيين في إسرائيل وإسقاطاتها على الهوية». منبر بكرا https//:www.bokra.net/Article1185232-

אמארה 2013: محمد أمارة، نحو بناء تربية لغوية عربية شمولية. الكلية الأكاديمية بيت بيرل، المعهد الأكاديمي العربي للتربية، الينبوع.

אע'בּאריה 2011: مسعود أحمد إغبارية، «جامعة عربية في إسرائيل وتنمية المجتمع العربي في إسرائيل: حلمٌ، هل يمكن تحقيقه»؛ في: أبحاث في التعليم العالي لدى المجتمع العربي في إسرائيل. 1 مشروع دعم الأبحاث في المجتمع العربي، إصدار صندوق التعليم العالي عن روح المرحومين احمد مصطفى شريم ومريم سليمان، ص. 35-68.

בדוי 1973/2012: السعيد محمد بدوي، مستويات العربية المعاصرة في مصر. بحث في علاقة اللغة بالحضارة. القاهرة: دار المعارف بمصر، ط. 1، 1973؛ ط. 2، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

בוטוויניק ואדם 1989: אורנה בוטוויניק וגלית אדם, מבוא לבלשנות תאורטית. חלק א, האוניברסיטה הפתוחה.

בופלאקה 2018: محمد سيف الإسلام بوفلاقة، الواقع التعليمي للغة العربية – المعوقات والحلول. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

בורג 2015: אברהם בורג, הנה ימים באים. כנרת, זמורה־ביתן, דביר.

בלנק 1989: חיים בלנק, לשון בני־אדם. ירושלים: מוסד ביאליק (כינס: משה זינגר).

בקשי 2011: אביעד בקשי, האומנם הערבית שפה רשמית בישראל? ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.

ברנד 2014: שרה ברנד, מעברים משפה לשפה (Code-Switching ערבית־עברית) בלשונם של סטודנטים דוברי ערבית בישראל: היבטים לשוניים, סוציופרגמטיים ופסיכולינגוויסטיים. עבודת דוקטור במסגרת החוג לערבית, אוניברסיטת בר־אילן.

ברנד 2015: שרה ברנד, "השפעת העברית על הדיבור בערבית בקרב דובריה הצעירים בני עדות שונות", בתוך: עידו בסוק (עורך), פרסומי האגף לחינוך מבוגרים. גדיש כרך ט"ו, משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, עמ' 89-101.

אל־בעלבכי 1991: منير البعلبكي، الموسوعة العالمية الحرة. بيروت.

ג'בר 1996: يحيى عبد الرؤوف جبر، الأعلام الجغرافية الفلسطينية بين الطمس والتحريف. رام الله: منشورات وزارة الإعلام الفلسطينية.

ג'ובראן 2009: سليمان جبران، على هامش التجديد والتقييد في اللغة العربية المعاصرة. حيفا: مجمع اللغة العربية، دار الهدى للطباعة والنشر كريم.

ג'ובראן 2018: هشام جبران، «أبعاد تقييميّة في رؤيا الهوية لدى الفلسطينيّين في إسرائيل». الحصاد (المعهد الأكاديمي العربي للتربية، الكلية الأكاديمية، بيت بيرل) 8 ، ص. 17 – 45.

דויטשר גאי 2007: גלגולי לשון, מסע בעקבות המצאתו הגדולה ביותר של האדם. תרגום מאנגלית: עמיר אשר (Guy Deutscher, The Unfolding of Language), תל אביב: עם עובד.

אל־דנאן 2000: عبد الله مصطفى الدنّان، «تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ومربيات رياض الأطفال على تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى»، في كتاب: ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1421 هـ/2000م.

אל־דנאן 2007: عبد الله مصطفى الدنّان، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة، تطبيقاتها وانتشارها، بحث قدّم في المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق، 1428هـ/2007م.

אל־דנאן 2008: عبد الله مصطفى الدنّان، «الإنجازات التطبيقية لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة: تاريخها وتطورها وانتشارها»، في كتاب: لغة الطفل العربي في عصر العولمة. القاهرة: مطبوعات المجلس العربي للطفولة والتنميه، دار العلوم للنشر والتوزيع، 1429 هـ/2008م.

https//:adlogi.wordpress.com/2017/09/02/language-learning/ 1-

אל־דנאן 2008ב: عبد الله مصطفى الدنّان، التيسير في قواعد اللغة العربية. دمشق: دار البشائر، ط. 1،

2008.

דנה 1994: יוסף דנה, "האם חודרת הלשון העברית אל הערבית המדוברת". דארנא, 22, עמ' 141-151.

אל־דרסוני 2013: سليمان بن ناصر الدرسوني، معجم اللهجات المحكية في المملكة العربية السعودية. الرياض 1434 هـ/2013م.

דרויש 1999: أحمد درويش، إنقاذ اللغة العربية من أيدي النحاة. دمشق – بيروت.

הנקין 1997: ר' הנקין, "בין ערבית לעברית ברהט שבנגב, סקירה ראשונית על הלשון המשרדית המעורבת". מסורות, ט-יא, עמ' 363-381.

אל־ודע'ירי 2013: عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم، عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية. بيروت: دار الكتب العلمية.

וייסבלט 2003: נעמי אביבי וייסבלט, "הוראת הערבית־הרהורים ואתגרים". Journal of the Teachers in Hebrew-Speaking Schools 27, 170-173.

זוּעְבּי 2018: كرمة زعبي، شخصية المرأة في الدراما والمسرح الفلسطيني في إسرائيل بين السنوات 1967–1997. الناصرة: مجمع اللغة العربية.

חאג' יחיא ק', עראר ח' 2016: قصي حاج يحيى، خالد عرار، التعليم العربي الفلسطيني في إسرائيل: بيانات، أبعاد وآفاق. الكلية الأكاديمية بيت بيرل: مركز الأبحاث: المعهد الأكاديمي العربي للتربية.

ח'יר 2014: عرفة خير، أسباب ضعف اللغة العربية في كليات التربية. دبي، مؤتمر اللغة العربية الثالث.

אל־חִמְצִי 1947: نعيم الحمصي، «العدد في اللغة العربية، 1». مجلة المجمع العلمي العربي. مج. 22 ج. 9، 10، أيلول وتشرين الأول؛ مج. 22 ج.11، 12، تشرين الثاني وكانون الأول.

אל־חרפי 1990: صالح الحرفي، اللغة العربية وهويتها القومية (من قضايا اللغة العربية المعاصرة). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

טַלַבּ 1997: علي أحمد طلب، أثر العامية في التدريس. الرياض: جامعة الإمام.

כבהא 2017: مصطفى كبها، لكل عين مشهد. تسميات الأماكن في القطاع الغربي لقضاء طولكرم الانتدابي: أبعاد وسياقات لغوية وجغرافية وتاريخية واجتماعية. الناصرة: مجمع اللغة العربية.

כהן תשס"ה: הלל כהן, ערבים טובים: המודיעין הישראלי והערבים בישראל: סוכנים ומפעילים, משת"פים ומורדים, מטרות ושיטות. ירושלים: כתר. הספר תורגם לערבית בידי עִצאם עַראף ולאנגלית מטעם Haim Watzman.

כיאל 2010: محمود كيّال، «التداخل اللغوي العبري في الأدب الفلسطيني المحلّي»، المجلة، مجمع اللغة العربية، حيفا، ع. 1، ص. 167–186.

לוין 2003: אריה לוין, "הוראת הערבית - ניר עמדה". Journal of the Teachers of Arabic in Hebrew-Speaking Schools, 29-30.

לוסטיגמן 2008: רן לוסטיגמן, הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים, ששים שנות חינוך בישראל. ירושלים.

מאהר 2009: إبراهيم ماهر، «الاحتلال يحاول نشر لغة البَعَرية في سياق التهويد». دنيا الوطن، 31 تموز 2009، https://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2009/07/31/140108.html

מואסי 2016: فاروق مواسي، قطوف دانية في اللغة العربية (الجزء الأول) ط. 2. طولكرم: مطبعة ابن خلدون.

אל-מוסא 1990-1984: نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها: أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية. ط. 1 الرياض: دار العلوم؛ ط. 2 عمّان: مكتبة وسام.

אל-מזרועי 2010: كريمة مطر المزروعي، الصعوبات القرائية في المرحلة الابتدائية. دبي: دار العلم العربي للنشر والتوزيع.

מחמד 1985: عبد العزيز عبد الله محمد، سلامة اللغة العربية، المراحل التي مرّت بها. ط. 1، الموصل.

מילסון 1964: מנחם מילסון (עורך), עיונים בשפה וספרות ערבית. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

מנדל 2015: יונתן מנדל, "השפה הערבית בישראל". מפתח 9, 31-52.

מנדל 2015א: "הערבית בישראל: שפת החיבור וההפרדה". הפורום לחשיבה אזורית, 1 בפברואר 2015, במרשתת.

מנדל יונתן, דפנה יצחקי, מיטל פינטו 2016: "רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו". גילוי דעת, גיליון מספר 10, סתיו, עמ' 17-45.

מנדל/מַעְ'רבי 2018: יונתן מנדל (מחבר Mendel 2014) ואחמד מע'רבי (מתרגם), يونتان مندل (مؤلف) وأحمد مغربي (مترجم)، تكوّن العربية الإسرائيلية، معطيات سياسيّة وأمنيّة في تشكّل دراسات العربيّة في إسرائيل. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

מרעי 2016: عبد الرحمن مرعي، الخليط اللغوي في وسائل الإعلام العربية الإلكترونية، موقع بانيت نموذجًا. الناصرة: مجمع اللغة العربية، مطبعة الهدى.

אל-נאשף 2019: إسماعيل الناشف، اللغة العربية في النظام الصهيوني: قصة قناع استعماري. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

נַצַּאר 1984: حسين نصار، «حتميّة العناية باللغة العربية». العربي، ع. 312، تشرين الثاني، ص. 89–93.

אל-נַצַּאר 2012: صالح النصار، ضعف الطلبة في اللغة العربية. بيروت، المؤتمر الدولي للغة العربية.

סיבויה 1898-1900: سيبويه، الكتاب، طبعة بولاق 1316–1318 هـ.

סמוחה 2013: לא שוברים את הכלים. מדד יחסי־ערבים יהודים בישראל. הוצאת המכון הישראלי לדמוקרטיה ואוניברסיטת חיפה.

סמל 2005: נאוה סמל, אישראל. תל אביב: ידיעות אחרונות. ספרי חמד.

אל-סַעְראן 1962: محمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربيّ. القاهرة: دار المعارف بمصر.

עַבְד-אל-כַּרים 2001: إبراهيم عبد الكريم، تهويد الأرض وأسماء المعالم الفلسطينية، دراسة ودليل. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

עַבְּד-אל-מֻחְסִן 2009: يحيى فرغال عبد المحسن، «العربية ... اللغة الأم وآثارها في تكوين الطفل». مجلة تواصل 10.

עבְּד-אל-ראזִק 2010: عبد الرحمن عبد الرازق، أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية. عمان: جامعة الشرق الأوسط.

עוז וזלצברגר 2014: עמוס עוז ופניה עוז-זלצברגר, יהודים ומילים. מאנגלית: ברוריה בן-ברוך. ירושלים: כתר.

עטאללה אליאס 2016: تعلّموا العربية، قراءة في كتابي «البديع» و«النبراس» لتدريس العربية في الداخل الفلسطيني. الناصرة: دارة المها للنشر والترجمة، جمعية الثقافة العربية.

עראף 2004: شكري عرّاف، المواقع الجغرافية في فلسطين – الأسماء والتسميات العبرية. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

פהמי 1944: عبد العزيز باشا فهمي، الحروف اللاتينية لكتابة العربية. القاهرة: دار العرب.

פוּראני 2016: فتحي فوراني، حكاية عشق، سيرة ذاتية. حيفا: دار «المتنبي» للنشر والتوزيع.

פוּראני 2018: فتحي فوراني، «شيء عن اللغة العربية في بلاد العجائب». الإصلاح (دار الأماني للطباعة والنشر والتوزيع م. ض.، عرعرة) ع. 2، مج. 17، ص. 7–9.

פיק 1951: يوهان فك، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة عبد الحليم النجّار، مطبعة الكاتب العربي.

צאלח 1971: أحمد رشاد صالح، الأدب الشعبي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ج. 1، ط. 3.

קופלביץ 1999: עמנואל קופלביץ, "בעיות הוראת הערבית בראי המסמכים". בטאון המורים לערבית ולאסלאם, 14-15, עמ' 9-18.

אל-קעוּד 1997. عبد الرحمن القعود، الازدواج اللغوي. الرياض: جامعة الإمام.

רמדאן 1981. عبد التواب رمضان، التطور اللغوي – مظاهره وعلله وقوانينه. القاهرة: مكتبة الخانجي، دار الرفاعي بالرياض.

שחאדה 2006: حسيب شحادة، «القراءة من ضرورات الحياة المعاصرة». الحوار المتمدن: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=64432&r=0

שחאדה 2008: حسيب شحادة، تجربة «الدنّان» لإكساب الطفل الفصحى بالفطرة قد تكون الحل، 8 أيار 2008

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=133785; http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=4953

שחאדה 2011: حسيب شحادة، قاموس اللهجة العربية الفلسطينية العتيد، نظرات في قاموس البرغوثي. בתוך: Judith Rosenhouse and Ami Eldad-Bouskila (eds.), Linguistic and Cultural Studies on Arabic and Hebrew. Essays Presented to Moshe Piamenta for his Eightieth Birthday. Harrassowitz Verlag. Wiesbaden, pp. 135-174.

שחאדה 2014: حسيب شحادة، «إطلالة على ظاهرة انقراض اللغات ومستقبل العربية». الحصاد (الكلية الأكاديمية بيت بيرل، المعهد الأكاديمي العربي للتربية) 4، 103 – 126.

שחאדה 2017: حسيب شحادة، «الخليط اللغوي في وسائل الإعلام العربية الإلكترونية، موقع بانيت نموذجًا لعبد الرحمن مرعي». الحصاد (الكلية الأكاديمية بيت بيرل، المعهد الأكاديمي العربي للتربية) 7، 234 – 248.

שחאדה 2017א: حسيب شحادة، «إصدار جديد عن مكانة اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية». الإصلاح (دار الأماني للطباعة والنشر والتوزيع م. ض.، عرعرة) ع. 5 مج. 16 آب ص. 18–21؛ ع. 6 مج. 16 أيلول ص. 18–23. Palestine Affairs 269 (Autumn 2017), pp. 234-251.

שחאדה 2018: حسيب شحادة، «اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية». المجلّة 9 (مجمع اللغة العربية في الناصرة)، 103–129؛ الحصاد 8 (بيت بيرل)، 263–281.

שנהב ואחרים 2015: יהודה שנהב, מייסלון דלאשה, רמי אבנימלך, נסים מזרחי, יונתן מנדל, **ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.

אנגלית

Abu Saad 2006: Ismael Abu Saad, "State-Controlled Education and Identity Formation among the Palestinian Arab Minority in Israel". *American Behavioral Scientist* 49: 1085-1100.

Amara 2002: M. H. Amara, "The Place of Arabic in Israel". *International Journal of the Sociology of Language* 158, pp. 53-68.

Beardsmore 1982: Hugo Baetens Beardsmore, *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Avon BS21 7HH.

Bekerman 2009: Zvi Bekerman, "Yeah, it is Important to Know Arabic - I just Don't Like Learning it": Can Jews Become Bilingual in the Palestinian Jewish Integrated Bilingual schools?" In C. McGlynn, M. Zembylas, Z. Bekerman & T. Gallagher Eds) Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies: Comparative Perspectives. New York: Palgrave Macmillan. pp. 231-246.

Bellamy 1985: James Bellamy, "A New Reading of the Namaarah Inscription". *Journal of the American Oriental Society* 105.

Berdichevsky 2014: Norman Berdichevsky, *Modern Hebrew. The Past and the Future of a Revitalized Language*. Jefferson, North Carolina: McFarland § Company, Inc., Publishers.

Bloomfield 1933: Leonard Bloomfield, *Language*. New York: Holt.

Bonfiglio 2010: Thomas Paul Bonfiglio, *Mother Tongues and Nations: The Invention of*

the Native Speaker. New York: Walter de Gruyter.

Brown 1973: R. Brown, *A First Language:The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Brustad 2000: K. E. Brustad, *The Syntax of Spoken Arabic: A Comparative Study of Moroccan, Egyptian, Syrian and Kuwaiti Dialects*. Washington: Georgetown University Press.

Capell 1966: A. Capell, *Studies in Socio-Linguistics*. London. The Hague. Paris: Mouton & Co.

Davies 2003: A. Davies, *The Native Speaker: Myth and Reality*. Multilingual Matters, 2nd Edition.

Chomsky 1957: Noam Chomsky, Syntactic Structures. The Hague: Mouton. There is an Arabic Translation: 1987 البنى النحوية، ترجمة د. يوئيل يوسف عزيز، بغداد.

Chomsky 1965: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Erven-Trip 1978: S. Erven-Trip, "Is Second Language Learning Like the First"? In: E. Mr. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Fasold 1997: Ralp Fasold, "Motivations and Attitudes Influencing Vernacular Literacy: Four African Assessments." In Tabouret-Keller, Andreé et al. (eds.). 1997. *Vernacular Literacy. A Re-Evaluation*. (Oxford Studies in Anthropological Linguistics). Oxford: Clarendon Press.

Ferguson 1959: C. F. Ferguson, "Diglossia", *Word* 15, 325-340.

Gialdini 2017/2018: Cecilia Gialdini, *Education and Identity of Minorities: The Case of the Palestinian Citizens of Israel*. Master Thesis, Supervisor: Prof. Jens Woelk.

Hawker 2018: Nancy Hawker, "The Mirage of 'Arabrew': Ideologies for Understanding Arabic-Hebrew Contact". *Language in Society* 47/2, April 2018, 219-244.
https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/mirageof-arabrew-ideologies-for-understanding-arabichebrew-contact/43357483562A7B06F4358525020CB25D

Hensch 2003: T. K. Hensch, "Controlling the Critical Period". *Neuroscience Research* 47 (1).

Ibrahim et alii 2002: R. Ibrahim, Eviatar Z., Aharon Peretz J. 2002: "The Characteristics of the Arabic Orthography Slow its Cognitive Processing". *Neuropsychology*. 2002, 16 (3): 322-326.

Al-Issa 2011: Ahmad Al-Issa & Laila S. Dahan, "Global English and Endangered Arabic in the United Arab Emirates". In: Ahmad Al-Issa & Laila S. Dahan (eds.),

Global English and Arabic: Issues of Language, Culture and Identity. Bruxelles: Peter Lang AG.

Jesperson 1968: Otto Jesperson, Language, its Nature, *Development & Origin*. London: George Allen & Unwin LTD.

Larcher 2010: Pierre, Larcher,"In Search of a Standard: Dialect Variation and New Arabic Features in the Oldest Arabic Written Documents". In M. Macdonald (ed.), *The Development of Arabic as a Written Language*. Oxford: Archaeopress.

Lepschy 2001: Giulio Lepschy, "Mother Tongues and Literary Languages" *The Mother Language Review* Vol. 96, No. 4.

Lieberson1969: S. Lieberson, "How We Can Describe and Measure the Incidence and Distribution of Bilingualism?" in: L. G. Kelly (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism*. Toronto: University of Toronto Press.

Limacher-Riebold 2019: Ute Limacher-Riebold, "Mothertongue, first language, native language or dominant language?" https://expatsincebirth.com/2019/02/19/mothertongue-first-language-native-language-or-dominant-language/

Marcais 1930: W. Marcais, "La diglossie arabe, dans l'Enseignement public". In Revue *pédagogique*, tome 104, n 12, pp. 401-409.

Martinet 1962: Andreè Martinet, *Elements of General Linguistics*. Translated from the French by Elisabeth Palmer. The University of Chicago Press, Phoenix Books.

Meiseles 1980: Gustav Meiseles, "Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum". *Archivuum Linguisticum* 2, pp. 118-148.

Mejdell 2015: Gunvor Mejdell, "Luġat al-›umm and al-luġa al-›umm - the 'mother tongue' in the Arabic Context". In Lutz Edzard (ed.), *Arabic and Semitic Linguistics Contextualized*. Harrassowitz Verlag.

file:///Users/haseebshehadeh/Downloads/Lugat_al-umm_and_al-luga_al-umm_-_the.pdf

Mendel 2011: Yonatan Mendel, Arab*ic Studies in Israeli-Jewish Society: In the Shadow of Political Conflict*. PhD Thesis, Queen's College, University of Cambridge.

Mendel 2013: Yonatan Mendel, "A Sentiment-Free Arabic: On the Creation of the Israeli Accelerated Arabic Language Studies Programme". *Middle Eastern Studies* 49 (3), 383-401.

Mendel 2014: Yonatan Mendel, The Creation of Israeli Arabic. *Political and Security Considerations in the Making of Arabic Language Studies in Israel*. London: Basingstoke: Plagrave MacMillan.

Myhill 2014: John Myhill, "The Effect of Diglossia on Literacy in Arabic and Other Languages". In: Elinore Saiegh-Haddad & R. Malatesha Joshi (eds.), *The Handbook of Arabic Literacy*. London: Springer.

Persico 2015: Oren Persico, "Liberman to Head of Joint List: You're not Wanted here". Online: https://972mag.com/liberman-to-head-of-joint-list-youre-not-wanted-here/103878/

Pinker 1985: S. Pinker, The Language Instinct. Penguin.

Retsö 2013: Jan Retsö, "What is Arabic?". In: Jonathan Owens (ed.), *Oxford Handbook of Arabic Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 19-1-3.

Ryding 2013: Karin Christina Ryding, "Second-Language Acquisition". In: Jonathan Owens (ed.), *Oxford Handbook of Arabic Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 17.1-17.4.

Romaine 1989: Suzanne Romaine, *Bilingualism, Language in Society*13, Oxford: Basil Blackwell, 2nd Edition 1995.

Sampson 2005: G. Sampson, The '*Language Instinct' Debate*. Continuum.

Saunders 1982: G. Saunders, *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.

Shehadeh 2011: Haseeb Shehadeh, "Arabic Loanwords in Hebrew". *Studia Orientalia* 111 (Helsinki), pp. 327-344.

Shehadeh 2014: Haseeb Shehadeh, "On the Arabic in Israel". *Al-Hasad* 4 (Beit Berl, Israel), pp. 188-222.

Skuttnabb-Kangas 2007: Tove Skuttnabb-Kangas, *Bilingualism or not -the Education of Minorities*. Delhi: Orient Longman.

Stern1967: H. H. Stern, *Foreign Languages in Primary Education*. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children. London: Oxford University Press.

Suleiman 2011: Camelia Suleiman, *Language and Identity in the Israel-Palestine Conflict: The Politics of Self-Perception in the Middle East*. I.B. Tauris.

Suleiman 2004: Yasir Suleiman, *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*. Cambridge: Cambridge University Press.

Suleiman 2006: Yasir Suleiman, "Charting the Nation: Arabic and the Politics of Identity." *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 125-148.

Suleiman Y. 2011: Yasir Suleiman, *Arabic, Self and Identity*. New York, NY: Oxford University Press.

Suleiman 2013: Yasir Suleiman, “Arabic Folk Linguistics between Mother Tongue and Native Language”. In: Jonathan Owens (ed.), Oxford Handbook of Arabic Linguistics. Oxford: *Oxford University Press*, pp. 264-280.

Altoma 1969: S. J. Altoma, *The Problem of Diglossia in Arabic: a Comparative Study of Classical and Iraqi Arabic*. Cambridge: HUP.

Trudgil 1975: Peter Trudgil, *Sociolinguistics: An Introduction*. Penguin Books Ltd, Haarmondsworth.

Uhlmann 2010: Allon J. “Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion, and the Politics of Pedagogy”. *Int. J. Middle East Stud*. 42, 291-309.

Uhlmann 2017: Allon J. Uhlmann, *Arabic Instruction in Israel: Lessons in Conflict, Cognition and Failure*. Brill. Published as Volume 117 of: Dale F. Eickelman (ed.), Social, Economic and Political Studies of the Middle East and Asia.

Versteegh 1997: Kees Versteegh, *The Arabic Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Wilmsen 1995: David Wilmsen, *The Word Play's the Thing: Educated Spoken Arabic in a Theatrical Community in Cairo*. PhD dissertation. University of Michigan.

Yildiz 2012: Yasemin Yildiz, *Beyond the Mother Tongue. The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press.

Zandberg 2015: Esther Zandberg, Arabrew: “Can NewTypeface Create Arab-Jewish Equality in Israel?” https://www.haaretz.com/israel-news/culture/a-sign-of-jewish-arab-equality-1.5354856

עאמר דהאמשה

שמות בפיקוח:
הסדרה לשונית ישראלית ברחובות המיעוט הערבי - טורעאן طرعان כמקרה מבחן

תקציר

המאמר מציע קריאה ביקורתית בנוף הלשוני של שלטי השמות שקבע יהודי ביישוב ערבי בישראל, והוא בוחן את ייצוג השפה של הכוח השלטוני ואת ייצוג השפה של המוכפפים, כפי שהם באים לידי ביטוי בשמות הרחובות בהקשר המקומי. המאמר מנתח את הנוף הלשוני בשלטי השמות ביישוב טורעאן כמקרה מבחן. בין השנים 2008-2013 כיהן בטורעאן ראש מועצה יהודי ממונה לאחר שפוזרה המועצה הנבחרת. בזמן כהונתו מונתה ועדת שמות, נקבעו שמות רשמיים לרחובות והוצבו שלטי שמות ברחבי היישוב. באמצעות שימוש בכלים סוציו־לשוניים וגישות מתחום הטופונימיה הביקורתית ומתחום הסמיוטיקה, מאמר זה בוחן את שלטי השמות ואת התהליכים שהתלוו לקביעתם: הרכב ועדת השמות המקומית ודיוניה, תוכן השמות והנושאים שלהם, הייצוג של העברית, של הערבית, של התרגום ושל התעתיק בשילוט. כמו כן הוא בוחן את המאפיינים החזותיים של השפות בשלטים, את מיקומן ואת הארגון שלהן. הניתוחים האלה שופכים אור על הקשר בין הנוף הלשוני של שלטי השמות ובין האופן שבו תופס הממסד הישראלי מהי התודעה המרחבית הראויה לפלסטינים תושבי ישראל. המאמר מלמד על הטקסט המרחבי שהשמות יוצרים, על המשמעות האידאולוגית הטמונה במבני העומק שלהם ועל הקשר בין הייצוג והייצור הלשוני ליחסי הכוח במרחב. המאמר מראה כיצד הממסד משתמש בייצוג הלשוני ככלי פוליטי

סלקטיבי לפיקוח על תודעתו של המיעוט הפלסטיני, תוך שהוא נותן עדיפות למורשת התרבותית הערבית הכללית והקדומה ולשמות מהטבע, ובד בבד הוא דוחק לשוליים את הזיכרון הקולקטיבי הפלסטיני של תושבי ישראל, את זיכרונותיהם המרחביים ואת ההיסטוריה והתרבות המרחבית שלהם.

רקע

מיפוי, מפקד אוכלוסין ועבודות פיתוח הם כמה מהכלים שעומדים לרשותה של המדינה המודרנית כדי לבנות את האומה וכדי לייעל את תהליך התכנון. בהקשרים קולוניאליים ופוסט־קולוניאליים, כיבושים צבאיים וחילופי שלטון, יש לפרויקטים אלו תפקיד נוסף: להדק את השליטה של הריבון במרחב. הדבר נעשה לא אחת באמצעות שינוי של שמות המקומות. קביעת שמות חדשים מטעמים אידאולוגיים היא מעשה פוליטי, ולעיתים קרובות תרבותי, שמטרתו לעצב מחדש את צביון המרחב. ניתוח סוציו־לשוני של שלטי השמות יכול לספק מידע על ההיסטוריה הפוליטית של אזור מסוים ועל יחסי הכוחות בין הקבוצות התרבותיות והלאומיות ששולטות בו או חולקות אותו (בנדיקט, 1999; Alderman, 2000; Scot, Wallach 2011).

בקביעת שמות פורס האדם במרחב רשתות של משמעויות העשויות לבטא את רצונו ואת תחושת השייכות שלו למקום. בעידן המודרני נהוג שהשמות הרשמיים של הרחובות, הדרכים והכיכרות אינם רק אמצעי להתמצאות במרחב, אלא גם ביטוי אידאולוגי לשליטת הרשות על המרחב. במקרים רבים יש להם חלק ביצירת התרבות של המקום והם ממלאים תפקיד של הנצחה, בהיותם מצבות זיכרון לאנשים שפעלו למען האומה והמדינה, ולהנצחת אירועים היסטוריים ונרטיבים לאומיים (בן־ישראל ומאיר, 2010; Azaryahu & Golan, 2001; Shoval, 2013; Yeoh, 1996).

בהיותם רשומים על שלטים שמות הרחובות הם רכיב מן הנוף הלשוני. הנוף הלשוני הוא הנוכחות והנראוּת של השפות בשלטים ציבוריים, בשלטי דרכים, בשמות רחובות ועוד (Landry & Bourhis, 1997, pp. 24-25). קביעת שמות על שלטי הרחובות במרחב המוניציפלי הוא בסמכותה הבלעדית של הרשות המוניציפלית, והיא אחראית לתוכנם של שלטי הרחובות, לשפות שיופיעו עליהם ולמקומן היחסי (Azaryahu, 2012).

אף ששילוט הרחובות נתפס בקרב משתמשי המרחב ככלי פונקציונלי יום־יומי וניטראלי, בחברות דו־לשוניות ורב־לשוניות המאופיינות בשסע אתני כמו בבלגיה,

בקנדה ובחבל ויילס שבבריטניה, נמצא שהשילוט הציבורי והנוף הלשוני ניצבים במוקד עימות בין קבוצות רוב לקבוצות מיעוט. ייצוגן של שפות או היעדרן בשלטי שמות, והנראוּת של השפות במרחב הציבורי יכולים להעיד על מציאות חברתית־פוליטית ולשקף אותה בצורה טובה, ולעיתים אף להשפיע לחיוב או לשלילה על מערכת היחסים בין קבוצות אתנו־לשוניות החולקות את המרחב (Azaryahu, 2012, p. 9; Jones & Merriman, 2009; Landry & Bourhis, 1997). לדוגמה, בחבל ויילס שבבריטניה גררו רישום שמות המקומות בשפה האנגלית בלבד והדרת השפה הוולשית מהשלטים התנגדות עזה שבאה לידי ביטוי בהרס שילוט קיים, במחאות ובגרפיטי (Jones & Merriman, 2009).

מחקרים בנושא שלטי שמות הרחובות מתבוננים על המרחב כעל זירה להקניית מסרים פוליטיים של קבוצות חברתיות ולהנחלת העבר המשותף, הזהות הלאומית וההיסטוריה של הריבון. דוגמאות לכך הן המחקרים על שמות רחובות בסינגפור (Yeoh, 1996), בפאס שבמגרב (Hassa, 2016), בברלין (עזריהו, 2013), ובקהיר (מיטל, 2011). המחקר האקדמי על ייצוגים תרבותיים בהקשר של קבוצות הגמוניות ושל קבוצות מיעוט או קבוצות שוליים המזוהות עם ה"אחר" הנשלט, נוטה לבחון את הקבוצות בנפרד זו מזו ולהשתמש במונחים מהותניים ובינאריים (חבר ושנהב, 2011). ההתמקדות במחקר היא לרוב בקבוצה המזוהה עם הכוח הלאומי על חשבון תשומת הלב המוקדשת לקבוצה המזוהה עם המיעוט. זוהי המגמה השלטת גם במחקרים על שמות המקומות בישראל. מחקרים אלו בחנו בעיקר את שמות המקומות שקבעו המוסדות הציוניים ואת החלטות ועדות השמות הישראליות (לדוגמה, Cohen & Kliot, 1992). אולם לא נבחנו לעומק השמות הגאוגרפיים הערביים ולא תהליכי המחיקה שהפעילה הציונות נגדם. רוב המחקר הנוגע לשמות רחובות הערים בישראל מצטמצם בשיום היהודי של הרחובות ומתעלם כמעט לחלוטין מהשיום הערבי־פלסטיני. יוצאים מן הכלל מחקרם של בן־ישראל ומאיר על רחובות חורה (בן־ישראל ומאיר, 2010, עמ' 15-19), מחקרו של עזריהו על אום אל־פחם, כפר מנדא וכפר קאסם (עזריהו 2012, עמ' 213-223) ומאמרו של דהאמשה על השמות שקבעה עיריית מעלות־תרשיחא בתרשיחא הערבית (דהאמשה, 2018). אפשר שהסיבה להזנחת השיום הערבי הרשמי בישראל היא היעדר שילוט של רחובות ברוב היישובים הערביים בישראל. בפרסומים פרי עטי הפגשתי בין ייצוגים תרבותיים לשוניים של המנגנון הישראלי והמיעוט הפלסטיני,[1] כשבחנתי

1. במאמר אשתמש במונחים "ערבים־פלסטינים אזרחי ישראל", "ערבים אזרחי ישראל" ובמונחים הנגזרים מהם דוגמת "החברה הערבית־הפלסטינית בישראל". השימוש במושגים אלו נובע מכך שהחברה עצמה משתמשת במונחים אלו. המונח הראשון משקף באופן יחסי את הזהות המורכבת של חברה זו: מחד, נותן ביטוי לתודעה הערבית־פלסטינית של חברה זו בלי להתכחש למרכיב הישראלי שלה ובה־בעת מבחין מונח זה בין החברה הערבית־הפלסטינית בישראל ובין הפלסטינים החיים בשטחים שכבשה ישראל ב־1967.

את התופעה של שיוך מקורם של שמות יישובים ערביים למסורת הלשונית היהודית (דהאמשה, 2013) ואת הייצוג של העברית והערבית בשילוט הארצי בישראל (דהאמשה וביגון, 2014) ובשלטי הרחובות שקבע הריבון הישראלי ביישובים הערביים (דהאמשה 2018).

תרומתו של מאמר זה היא בקידום המחקר המקומי על שלטי רחובות בפרט ועל ייצוגי השפות של רוב ומיעוט בכלל באמצעות המפגש ביניהן בשלטי הרחובות. מחקרי בא לאפיין ובעיקר לנתח את תכונות הנוף הלשוני בשלטי שמות הרחובות שקבעה המועצה המקומית טורעאן בתקופת כהונתו של יעקב זהר, ראש מועצה יהודי ממונה. המאמר שופך אור על השפעת התהליכים הפוליטיים היזומים באמצעות קביעת שמות "מלמעלה - למטה" (top-down) על עיצוב המרחב ביישוב הערבי, על הפרשנות שהעניקה לתהליך זה המועצה שבראשה עמד סוכן (agent) של הממסד ועל השלכותיו של השיום על הסוציאליזציה המרחבית של המיעוט הערבי. באמצעות השמות שנקבעו והמאפיינים החזותיים והאורתוגראפיים של הנוף הלשוני בשלטים המאמר חושף את הפוליטיקה של עיצוב הזהות התרבותית, ההיסטורית והנופית במרחב הפיזי. המאפיינים החזותיים שאבחן קשורים לנראוּת של השפות, כלומר לייצוג של שפה אחת לעומת התעלמות מלכתחילה משפה אחרת, בתכנון השילוט הציבורי, במיקום השפות בשלטים ובגרפיטי של מחיקת שפות. בהיבט האורתוגראפי אבחן את מידת הדיוק של הכתיב והתעתיק במעבר בין הלשונות. על פי מעוז עזריהו (Azaryahu, 1996), בכל תהליך של שיום מחדש ממניעים פוליטיים מעורבות פרקטיקות של השכחה והנצחה (decommemoration/ commemoration). המאמר יראה כי אף ששתי הפרקטיקות הללו נוכחות בשיום היהודי של המרחב הערבי, אפשר שהן דרות בכפיפה אחת ואינן בהכרח שוללות זו את זו. באמצעות התחקות אחר היבטים מקומיים נוספים הנלווים לשיום ההגמוני ובאמצעות בחינת תגובת התושבים המקומיים יחשוף המאמר גם את מגבלות ההתערבות ההגמונית במרחב.

בחשיבה הביקורתית מקובל שקביעת קטגוריות היא אמצעי של כוח, פעולה הכופה הגדרה ושם בזמן ובמקום מסוימים. שיום של קטגוריה או תופעה היא מעשה המציב גבולות ולעיתים אוכף שליטה (Bourdieu, 1991; Foucault,1970). ייצוגים תרבותיים יכולים להתפרש כמעשה של קביעת גבולות שמטרתם לקדם תהליכים פוליטיים וחברתיים. גבולות אלו מתפקדים כמנגנונים ליצירת לכידות לאומית חברתית וליצירת הבחנות בין שייכים ובין זרים (אמיר, 2014, עמ' 121, 124).

הקריאה שלי בשלטי השמות מבוססת על כלים מתחום הטופונימיה הביקורתית והסמיוטיקה,

המדגישות את המשמעויות האידאולוגיות הטמונות במבנה העומק של השמות ובתוצרי התקשורת החזותיים. בתפיסה של גישות אלו השיום הוא פרקטיקה המפעילה יחסי כוח במרחב, משתתפת ביצירת הנוף וטוענת אותו בערכים שנועדו לעצב את תפיסת המקום (sense of place) של המשתמשים בו (Berg & Vuolteenaho, 2009, p. 1; Lefebvre, 1991, p. 54; Rose-Redwood, Alderman, & Azaryahu, 2010).

בתפיסת הגישה הסמיותית, הייצוג החזותי של השפות, הנראוּת שלהן, הנראוּת של הכתיב ומיקומן היחסי על שלטים טעונים במשמעויות פוליטיות. כל אלה עשויים לשקף יחסים היירכיים ודמוגרפיים בין מבני כוח חברתיים במיוחד באזורים אתנו־לשוניים, לקבוע גבולות בין־מדרגיים בין צמדי מילים ובכך להעיד על מרכזיותה של שפה אחת (בלומן, 2011, עמ' 31; Azaryahu, 2012 p. 462-466; Scollon & Scollon, 2003, p. 210). משמעויות אלו מובנות על רקע מכלול יחסי הכוח החברתיים ועל רקע האינטרסים של בעלי העניין (Hodge & Kress, 1988, p. 3, 266).

הנחת יסוד במאמר זה היא שיש קשר דו־סטרי בין האדם ובין הטבע והנוף: מצד אחד, החברה מעצבת את הנוף, פיזית וסמלית, בהתאם לערכיה ולמטרותיה. מצד שני, הנוף מעצב את החברה (Boal 1987, p. 99; Soja, 1989, p. 129). לפיכך, אני רואה ביוזמה של ראש מועצה יהודי לקבוע שמות לרחובות טורעאן הערבית ביטוי למאמץ להשפיע על תודעת המרחב של תושביו הערבים כך שיותאמו לערכי הממסד באמצעות המנגנון המוניציפלי. במבנה העומק שלו ממחיש השיום את היחסים הפוליטיים והחברתיים בין המנגנון הפוליטי היהודי, המיוצג בדמותו של ראש המועצה, ובין החברה בטורעאן, שהיא חלק מן המיעוט הערבי במדינת ישראל.

חוקרים בעלי אוריינטציה תכנונית טוענים שהתפיסות המקומיות והידע המקומי חשובים לתכנון מרחבי יעיל, כלומר מרחב המשרת את האזרחים (פינסטר, 2007; Sandercock, 1998; Stoler, 2009). על בסיס הנחות אלו חקרתי את התהליך שבו נקבעו השמות על שלטי הרחובות בטורעאן על ידי ראש המועצה "מלמעלה - למטה", וגם כיצד קיבלו התושבים המקומיים את ההסדרה הלשונית "מלמטה - למעלה". המקורות הראשוניים למחקר היו מפות, פרוטוקולים של ועדת השמות, שלטי הרחובות וכן ראיונות עם כמה מחברי ועדת השמות, עם ראש המועצה ועם תושבים מטורעאן. עבודת השדה כללה בין השאר הליכה ברחובות היישוב וצפייה בשילוט ותיעודו במצלמה.

הדיון להלן יפתח ברקע קצר של מאפייני השיום בחברה הערבית־פלסטינית. אחריו אסקור בקצרה את הגאוגרפיה וההיסטוריה של טורעאן. שלושת חלקיו הבאים של

המאמר יציגו את פרויקט השיום משלושה היבטים: הפעילות של ועדת השמות של היישוב, תוכן שלטי השמות והייצוג החזותי והלשוני של השפות בשלטים. לסיכום, אצביע על המציאות התודעתית שהשמות שואפים להנכיח או להצניע.

שִׁיום בחברה הערבית־פלסטינית

החברה הערבית־הפלסטינית משתמשת כבר מאות בשנים בשמות עממיים למקומות, לתצורות גאוגרפיות ולרחובות, שמות שעברו מדור לדור וככל הנראה התחילו להתהוות בזמן השלטון האַיוּבּי (1260-1192) או מעט לפניו. מספרם של שמות אלו גדל בתקופה העות'מאנית (1918-1517). בשל זיקתה העמוקה לאדמה ולסביבה יש לחברה זו מאגר טופונימי של אלפי שמות לכינוי התצורות הגאוגרפיות, חלקות האדמה והדרכים. שמות אלו היו שימושיים לחיי היום־יום ונבעו מאורח חיים אגררי ונוודי־למחצה. הם כללו תכונות של מקומות, הנציחו פלאחים, גברים ונשים מאבות הקהילות המקומיות, נבעו מהתרחשויות פנים־קהילתיות וממעשים של אנשים במרחב, וכן ביטאו אמונות עממיות בנוגע לתופעות מרחביות ואקלימיות. סיפורי השמות של חברה זו מחלקים את המרחב הגאוגרפי לשני מרחבים גאו־תרבותיים: מרחב המַקרו, והוא שמותיהם של כפרים או יישובים; מרחב המיקרו, והוא שמותיהם של אתרים בטבע (דהאמשה, 2017).

השמות הערביים־פלסטיניים לא השתנו לאורך הדורות, השימוש בהם נשאר יציב, הם לא אותגרו על ידי ממשל המנדט הבריטי, שהתבסס על הסדרה מספרית לזיהוי המרחב ביישובים הערביים. אולם מצבה של הטופונימיה הפלסטינית הורע מאוד בידי התנועה הציונית שעמלה, מאז הגיעה לפלשתינה, על עִברוּת המרחב לצד דה־פלסטיניזציה שלו, כדי לתת לגיטימציה לתפיסה הציונית המצדדת בזכות ההיסטורית של היהודים על האדמה (דהאמשה, 2013, עמ' 721-723; Benvenisti, 2000, ch.1).

השמות הערביים של הדרכים ושל פרטי הנוף במרחב הפנים־יישובי, מרחב שמבחינה מנהלית הוא בשליטת הרשויות המוניציפליות, אינם רשומים על שלטים. אפשר שהיעדר השילוט נובע מכך שאורח החיים במרחב היישובים הערביים מתנהל לרוב על בסיס משפחתי־חמולתי־אינטימי.

טורעאן - רקע גאו־היסטורי

טורעאן הוא יישוב ערבי בגליל התחתון המזרחי ובו מתגוררים כ־14,000 תושבים, רובם מוסלמים ומיעוטם נוצרים (אלעזרי ומרקוס, 2000, כרך 3, עמ' 135). תיארוך תולדותיו של היישוב טורעאן מראה שהוא היה קיים בימי הביניים. התהליכים

ההיסטוריים המרכזיים שעברה הארץ במהלך הדורות השפיעו גם על טורעאן, ואורח החיים החקלאי עיצב, במידה רבה, גם את הקהילה המקומית.
מסורת נוצרית מספרת על מרג' אל־סֻנבּל (עמק השיבולת), ששמו בא לו בגלל מעשה שאירע לישו ולתלמידיו. נהוג לזהות במקום את תרעאן של התקופה הרומית־ביזנטית. המקום נזכר בתעודה צלבנית מהמאה ה־13 בתעודה בתעתיק טוראן. על מקור השם רווחות שתי דעות. לפי הראשונה, מקור השם הוא במילה הארמית טִינָּרָא, הסלע הקשה (קרוא, תשי"ז, עמ' 77),[2] או במילה הביזנטית Tir'an. לפי דעה אחרת, מקור השם הוא בצירוף של שתי מילים מהלשון הסורית: טורא=הר, ועאן=צאן, כלומר הר הצאן, שהתלכדו לכדי מילה אחת - תורעאן, וברבות הימים הפכה לטורעאן (אל־דבאע', 2003, כרך 7, חלק שני, עמ' 92-93).
במשך ארבע מאות שנות השלטון העות'מאני, עד תחילת המאה ה־20, לא הייתה הארץ יחידה מנהלית טריטוריאלית אחת אלא חולקה למחוזות (מנאע, 1999, עמ' 17). צורת היישוב בתקופה זו הייתה ברובה כפרית, הכפרים היו קטנים מאוד ונבנו על ראשי גבעות ובסמוך למקורות מים. האוכלוסייה הערבית בפלסטין הייתה ברובה מוסלמית ומיעוטה נוצרים ודרוזים. הארגון החברתי והתודעה החברתית של חברה זו היו מקומיים וקשורים במשפחה המורחבת, הקשר לאדמה היה עמוק והיה בסיס למורשת החברתית של חברה זו. כלכלת הכפר הייתה אוטרקית למדי, משק הכפר היה מבוסס על עבודה חקלאית שהתבססה על עמלם של תושבי הכפר, גברים ונשים (רוזנפלד, 1964, עמ' 10; תמארי, 1999, עמ' 33; Benvenisti, 2000, p. 9, 81,91).
כאשר כבשו הבריטים את הארץ מידי העות'מנים היישוב היהודי היה מיעוט זעיר לעומת רוב בולט של יישוב ערבי־פלסטיני. קרוב ל־90 אחוז מאדמות הארץ היו בבעלות הערבים עד 1948, שנה מכוננת בתולדות הערבים־פלסטינים. בעקבות החלטה האו"ם 181 על חלוקת פלשתינה המנדטורית לשתי מדינות, יהודית וערבית, ובעקבות מלחמת 1948 שבסופו של דבר הביאו להקמת מדינת ישראל, איבדה החברה הילידית את רוב אדמותיה, יותר ממחצית האוכלוסייה הערבית גורשה על ידי הכוחות הלוחמים הציוניים, והם נאלצו לברוח מאזורים שהיו שייכים מעתה למדינת ישראל, ואדמותיהם הוקצו ליישובים יהודים (קדמן, 2008, עמ' 16-21). מ־1948 הפכה חברה זו למיעוט, נותקה מהעולם הערבי והושפעה מהחברה, מהחינוך ומהתרבות היהודית־ישראלית (אוסצקי־לזר, 1996).
אחד השינויים הבולטים שחלו בתעסוקה של הפלסטינים אזרחי ישראל הוא הירידה החדה בעיסוק בחקלאות. עד היום היישובים של חברה זו אינם זוכים למעמד שווה ולהזדמנויות כלכליות כמו היישובים היהודיים, וישראל פועלת לכרסום בעתודות

2. במקור המילה היא טינרא שפירושה התקשות או התעבות.

הקרקע שלהם (תמארי, 1999, עמ' 44). הפקעת קרקעות בבעלות ערבית גורמת לניכור בקרב הערבים בישראל. יום האדמה, החל ב־30 במרץ, הוא אירוע שבו נערכות תהלוכות והפגנות נגד מדיניות זו. ביום זה ב־1976 הוכרזה שביתה כללית ונערכו הפגנות נגד תוכנית הממשלה להפקיע 20 אלף דונם בגליל, ובו נהרגו שישה מפגינים מירי כוחות הביטחון הישראלים.

בספרים שחוברו על טורעאן כתובות עדויות מפי זקני המקום על חלקם ועל הקרבתם של אנשי טורעאן ונשותיו בהתקוממות נגד הכוחות הבריטיים בשנים 1939-1936, ולאחר מכן נגד הכוחות הציוניים במלחמת 1948 (למשל, ח'ליל, 1998). עד השנים הראשונות לאחר הקמת ישראל התפרנסו תושבי טורעאן ממטעי זיתים, מגידולי פלחה ומצאן, ובהדרגה עברו לעבודה יום־יומית אצל מעסיקים יהודים והקימו עסקים פרטיים. ב־1959 הוגדר היישוב מועצה מקומית, ומאז מנהלת אותו מועצה נבחרת של נציגי האוכלוסייה המקומית. ב־2008 פורקה המועצה עקב ביקורת על תפקוד לקוי, ותחתיה מינה משרד הפנים מועצה שבראשה עמד יהודי, יעקב זהר, עד 2013.

בתקופת כהונתו של זהר הושקעו תקציבים במיוחד בתחום התשתית והתכנון, כגון בניית בתי ספר, סלילת כבישים, הרחבת כביש הכניסה ונטיעת צמחיית נוי לאורכו, בניית כיכרות, מזרקות ופארקים. את הפיתוח ושיפור החזות של היישוב ליוותה הסדרה הלשונית. לראשונה הוצבו ביישוב שלטי רחובות ושני שלטי כניסה, אחד בכביש הכניסה הראשי והשני בכביש הגישה המזרחי, המתפצל מהכביש הארצי (דרך 77) ומוביל למחצבת גולני בטורעאן ולשכונות במזרח היישוב. נוסף על כך, הוצבו על עמודי התאורה בכביש הכניסה סמלים דתיים של האסלאם ושל הנצרות בתוך תבנית בצורת דגל - כולם בצבע כחול לבן, ומעליהם שלט קטנטן הנושא את סמל המועצה, את שמה בעברית ותחתיו שמהּ בערבית. הבחירה בצבע זה, המסמל את הקשר לישראליות, מדגישה את הניסיון של השלטון הישראלי להנכיח את הסמלים שלו במרחב הערבי. "רציתי לחבר בין שתי הדתות ולהדגיש את הקשר לישראליות", הסביר זהר.[3] הסמלים הדתיים המשולבים שהמועצה אימצה היו חלק ממאבק על עיצוב הזהות המרחבית עם התנועה האסלאמית, שבאותה עת הציבה דגלים ירוקים ושלטים בעלי תוכן דתי. הצבת שלטי השמות הופקדה בידי מפעל מקריית שמונה לעיבוד מתכת העוסק גם בהקמת שלטים, אף שיש קבלנים ערבים היכולים לבצע משימה זו.

ועדת השמות של היישוב - שִׁיּוּם רשמי לרחובות טורעאן

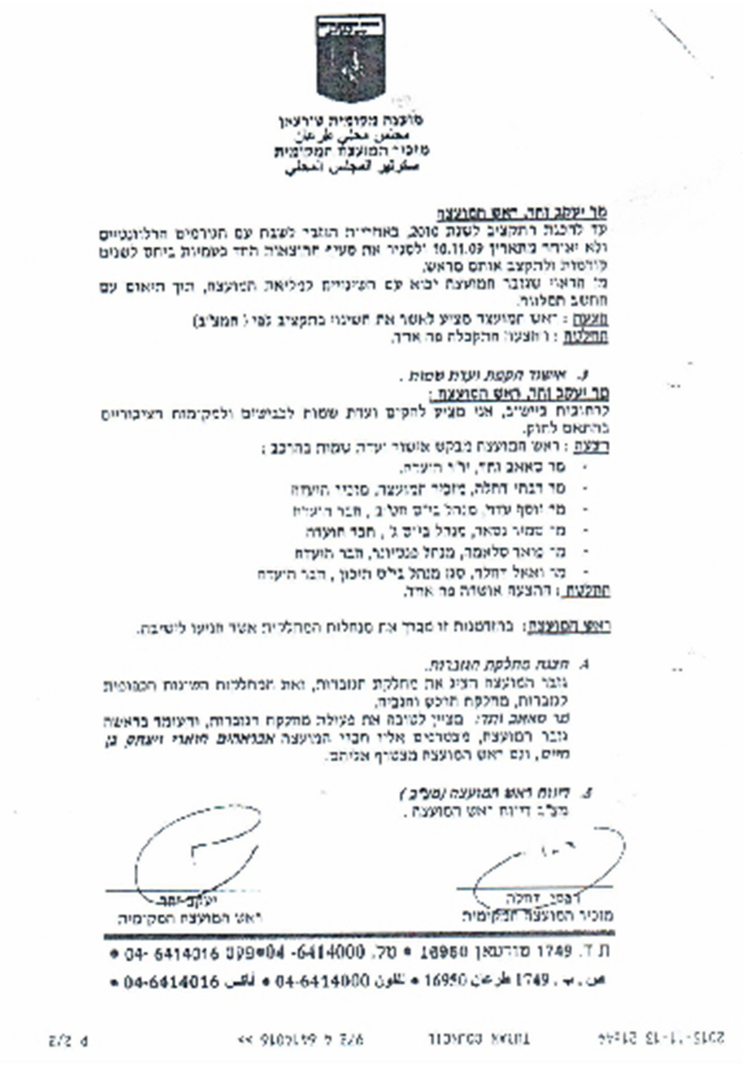
בחקר שיום הרחובות מקובל להשתמש במונח דיון. דיון הוא השלב הקודם להופעת

3. ריאיון עם יעקב זהר ב־27.3.2016

השמות על שלטים ומפות, זהו השלב המתלווה לקביעת השמות. בדיון מוצגים העקרונות האידאולוגיים המנחים את העדפתם של שמות מסוימים, מצוין הרכב הגוף המופקד על השיום, מוצגים דברי מקבלי ההחלטות ונושאי השיחה שלהם, הפרוטוקולים, המפות, הטקסטים והחלטת הרשות אם לשתף אזרחים בקבלת ההחלטות הנוגעות לשיום (השוו: עזריהו, 2012, עמ' 7). שיום הרחובות בטורעאן ממחיש את חשיבותו המכרעת של שלב הדיון.

את ההחלטה לקבוע שמות לרחובות טורעאן קיבל ראש המועצה הממונה יעקב זהר. בישיבה מיום 2.11.2009, כשנה לאחר שהתמנה זהר לתפקיד, הוא כינס, על פי המלצת מזכיר המועצה, את האנשים המומלצים לכהן בוועדת השמות (ראו תמונה 1, סעיף 3) וביקש את הסכמתם לכך. במעשה כינוס זה אושרה ועדת שמות מקומית בטורעאן ובה שישה חברים: לתפקיד יו"ר המועצה נבחר חבר המועצה שהוא גם החשב שלה; מזכיר המועצה מונה למזכיר הוועדה; כן נבחרו ארבעה חברי ועדה: מנהל בית ספר לשעבר, שני מנהלי בתי ספר וסגן מנהל בית ספר. על פי הפרוטוקול של הישיבה הזו, ראש הוועדה הממונה לא היה חלק מהוועדה, אך מעיון במסמכים ומהראיונות עולה שהוא היה מעורב בדיונים ונכח בכמה מהישיבות, כפי שהסביר אחד מחברי הוועדה: "רצה שתרגום עברי של השמות בערבית יופיע על השלטים במקום ציון התעתיק העברי שלהם".[4] אולי זו אחת הסיבות לכך שרוב דיוני הוועדה התנהלו ותועדו בשפה העברית ולא בשפה הערבית. רשימת השמות שקבעה הוועדה הותנתה בהסכמת מליאת המועצה. כל חברי המועצה, ובראשם ראש המועצה, לא היו תושבי טורעאן.

4. ראיון טלפוני עם חבר ועדת השמות פואד סלאמה (6.4.2016).


מועצה מקומית טורעאן
مجلس محلي طرعان
מזכיר המועצה המקומית
سكرتير المجلس المحلي

מר יעקב זהר, ראש המועצה
עד לדיון התקציב לשנת 2010, באחריות הגזבר לשבת עם הגורמים הרלוונטיים ולא יאוחר מתאריך 10.11.09 ולסגור את סעיף הרזרבה הזה [illegible] ביחס לשנים קודמות ולהקצב אותם מראש.
[illegible] שגזבר המועצה יבוא עם העניין למליאת המועצה, [illegible] עם החשב המלווה.
הצעה: ראש המועצה מציע לאשר את השינוי בתקציב לפי (המצ"ב)
החלטה: ההצעה התקבלה פה אחד.

3. אישור הקמת ועדת שמות.
מר יעקב זהר, ראש המועצה:
לרחובות ביישוב, אני מציע להקים ועדת שמות לרחובות ולמקומות הציבוריים בהתאם לחוק.
הצעה: ראש המועצה מבקש אישור ועדה שמות בהרכב:
- מר סאאב זהר, יו"ר הועדה.
- מר רבחי דחלה, מזכיר המועצה, מזכיר הועדה
- מר יוסף עודה, מנהל בי"ס חט"ב, חבר הועדה
- מר סמיר נסאר, מנהל בי"ס ג', חבר הועדה
- מר מאהר סלאמה, מנהל [illegible], חבר הועדה
- מר ואאל דחלה, סגן מנהל בי"ס תיכון, חבר הועדה
החלטה: ההצעה אושרה פה אחד.

ראש המועצה: בהזדמנות זו מברך את [illegible] אשר הגיעו לישיבה.

4. הצגת מחלקת הגזברות.
גזבר המועצה הציג את מחלקת הגזברות, ואת המחלקות [illegible] למגברות, מחלקת הרכש והגביה.
מר סאאב זהר: מציין לטובה את פעולה מחלקת הגזברות, ועומד בראשה גזבר המועצה, מצטרפים אליו חברי המועצה אבראהים חוארי ויצחק בן חיים, וגם ראש המועצה מצטרף אליהם.

5. דיווח ראש המועצה (מצ"ב)
מצ"ב דיווח ראש המועצה.

יעקב זהר
ראש המועצה המקומית

רבחי דחלה
מזכיר המועצה המקומית

ת.ד. 1749 טורעאן 16950 • טל. 04-6414000 • פקס 04-6414016 •
ص.ب. 1749 طرعان 16950 • تلفون 04-6414000 • فاكس 04-6414016 •

תמונה 1. פרוטוקול מינוי ועדת שמות הרחובות ביישוב טורעאן מיום 2.11.2009.

מה עולה אפוא מההחלטה לקבוע שמות לרחובות בטורעאן, מדרך המינוי של הוועדה ומן ההרכב שלה? ואילו השפעות יכולות להיות לכך על אופי השמות? בריאיון עם יעקב זהר, ראש המועצה בעבר, הוא הסביר: "צריך להתייחס לטורעאן כמו לכל יישוב אחר במדינה ובעולם, ולכן החלטתי להציב שלטי רחובות".[5] מדבריו עולה שנוהג מודרני, הרצון להידמות לישובים אחרים בארץ ובעולם, ארגון המרחב והקלה על נגישות והתמצאות היו המניעים להצבת שלטים בטורעאן. אפשר לשער שהחלטת ראש המועצה הממונה

5. ריאיון עם יעקב זהר (27.3.2016).

לשיים את הרחובות שנה מיום כניסתו לתפקיד קשורה גם לרצונו להאדיר את ערכיו ורעיונותיו ולסמן את התחלתו של עידן חדש במקום: "כשהתחלתי לצבוע את העמודים הסרתי את כל השלטים והסיסמאות של התנועה האסלאמית".[6] ייתכן שהחלטת ראש המועצה היהודי להציב שלטי שמות בטורעאן נובעת גם מרצונו להביא לחברה הערבית ידע ומודעות שלדעתו חסרים לה ובכך להרחיב, במושגיו של הנרי ג'ירו (Giroux, 1994, pp. 28-32), את "גבולות הידע", את האפיסטמולוגיה המסורתית של החברה הערבית בסוגיית סימון המרחב. אפשר גם שהצורך לקבוע שילוט ברחובות נובע מכך שהשימוש במערך הציונים המסורתי, כגון ההתנהלות במרחב לפי שכונות המגורים של החמולות והיעדר שילוט היו משאירים שליטה רבה בידי הקהילה המקומית: פקידי הרשויות, האורח או הזר הנקלעים ליישוב ומנסים למצוא בו את דרכם היו תלויים לחלוטין בהנחיה מקומית ולא היה עולה בידם לעשות במקום כבתוך שלהם.

תמונה 2. רחוב אל-סלאם السلام
צילום: עאמר דהאמשה, 2016

מינוי הוועדה מעיד שחבריה נבחרו בהליך מזורז של איש אחד, ראש המועצה, בלי דיון ציבורי ובלי דיון במועצה. ראש המועצה טען בריאיון: "קבעתי את ועדת השמות לאחר שקיבלתי את שמות חברי הוועדה בהמלצה של מזכיר המועצה".[7] אולם ד"ר אחמד גבן, היסטוריון תושב טורעאן, קבל: "מינוי חברי הוועדה היה כמו חסוי, אף אחד לא שאל בעצתי".[8] הרכב הוועדה גם הוא מעורר תהיות: לחברי הוועדה הבנה קלושה של המרחב, הם חסרי הכשרה מדעית בתחום השמות הגאוגרפיים ובמקצועות המשיקים לתחום, דוגמת תכנון מרחבי, גאוגרפיה (חוץ ממזכיר הוועדה שהוא בוגר החוג לגאוגרפיה) או היסטוריה. כמו כן הידע המקומי של יו"ר הוועדה על היישוב מוגבל מאוד מפני שאינו תושב היישוב.

6. ריאיון עם יעקב זהר.
7. ריאיון עם יעקב זהר.
8. דברי אחמד גבן, ד"ר להיסטוריה.

השיקול העדתי והחמולתי בולט לעין בהרכב הוועדה. מיוצגים בה מוסלמים ונוצרים בהתאם לשיעור היחסי של העדות ביישוב,[9] וכן מיוצגות ארבע החמולות הגדולות בטורעאן. לעומת זאת, מהרכב הוועדה ומדיוניה נפקדים נציגים של זקני הכפר, שסביר להניח שהם בקיאים במקומות, ואקדמאים בני היישוב. עוד ראוי לציין שכמה מתושבי טורעאן הם בעלי תואר שלישי ויש להם השכלה רלוונטית לוועדה כזאת, ושלושה מהם חיברו ספרים על טורעאן (לדוגמה, ח'ליל, 1989; עדוי ועדוי, 1995). נוסף על כך חמישה מחברי הוועדה מועסקים במישרין על ידי משרדי הממשלה של ישראל: היו"ר והמזכיר מועסקים על ידי משרד הפנים ומנהלי בתי הספר והסגן הם עובדי משרד החינוך של ישראל - כולם כפופים מתוקף החוק להנחיות משרדי הממשלה, ואינם נהנים מעצמאות בהחלטות הנוגעות לסוגיות ציבוריות פוליטיות. בהיבט המגדרי, מקומן של הנשים נפקד לגמרי מהרכב הוועדה, ועל כן סביר להניח שהתכנון הלשוני ייטה לשרת אג'נדה גברית.

מדרך מינוי הוועדה והרכבה עולה אפוא שההחלטה על הרכבה, אף שהתקבלה עלי ידי גוף מוסדי, אינה משקפת תהליך דמוקרטי ושיתופי אלא תהליך שיש בו אלמנט מרכזי של כפייה. הרכב הוועדה משמר גם את המבנה החברתי המסורתי בכך שהוא תואם מפתח דתי וחמולתי ומדיר נשים, אבל סותר את המבנה המסורתי בכך שהוא מדיר את זקני היישוב, במיוחד הפלאחים שעבדו את האדמה. כמו כן נעדרים מן הוועדה נציגי תנועות פוליטיות הפועלות ביישוב (בעיקר חד"ש והתנועה האסלאמית), ואינטלקטואלים שאינם מזוהים עם הממסד השלטוני. כפי שהסביר מזכיר הוועדה, היעדר זיקה פוליטית מקומית התבטא גם במדיניות בחירת השמות: "הקו שהנחה את הוועדה היה לא לבחור שמות פוליטיים, אלא לבחור שמות עצים וצמחים ושמות היסטוריים, [קרי] שמות שהיו קיימים".[10] מכל אלה עולה שהוועדה הייתה גוף לא־מקצועי, מוגבל בסמכויותיו, והרכבה משקף מי נתפסו ראויים לייצג את המקומיים מנקודת מבטו של נציג השלטון ההגמוני. יש לתהות אם הוועדה, האחראית הפורמאלית לקביעת השמות, אינה אלא מסווה לתפיסות האידאולוגיות של המועצה? האם שמות הרחובות שבחרה הוועדה הולמים את הזיכרון הקולקטיבי ואת הזהות הייחודית של תושבי המקום, חברתם ותרבותם, כמקובל בשיום העירוני המודרני?

תוכן שלטי שמות הרחובות בטורעאן

בשנים 2012-2009 קבעה ועדת השמות 66 שמות לרחובות והם נכתבו במפת המועצה המקומית. את השמות מיינתי לשמונה קטגוריות עיקריות. הקטגוריות מוצגות לפי מספר הפריטים בכל קטגוריה, מהגבוה לנמוך (ראו תרשים 1).

9. לפי נתוני הלמ"ס משנת 2016 היו 13,500 תושבים, מהם 88.5% מוסלמים ו־11.5% נוצרים.
10. דברי מזכיר הוועדה, רבחי דחלה בראיון בטלפון (30.12.2015).

1. **שמות עצים ופרחים** (21 שמות): לדוגמה, אל־בַּלוּט البلوط, (האלון), אל־נרג'ס النرجس, (הנרקיסים).

2. **שמות מן ההיסטוריה ומהתרבות האסלאמיות הקדומה** (13 שמות): המדובר הוא בדמויות מנהיגים ובעלי שם מתקופות שונות בהיסטוריה האסלאמית הקדומה, קרי ח'ליפים, אנשי מדע, סופרים ומצביאים. ההיבט הדתי מוסלמי מודגש בכך שבשישה רחובות מונצחים שמותיהם של ח'ליפים, דוגמת הח'ליף הראשון אבו בכר أبو بكر (573-634), אימאמים מייסדי אסכולות דתיות דוגמת אל־שאפעי الشافعي (767-820). אל־זהראא (605-632), בתו של הנביא מוחמד, היא הדמות הנשית היחידה שנכללה בשמות הרחובות בטורעאן. המורשת התרבותית והאינטלקטואלית המפוארת של המוסלמים מהתקופה העבאסית מונצחת בשלושה רחובות: אל־פראבי الفارابي (פילוסוף, 874-950), אל־מותנבי المتنبي (משורר עבאסי, 915-965), ואבן סינא ابن سينا (רופא ואיש מדע, 980-1037). ההיסטוריה הצבאית המוסלמית מונצחת בשני שמות: א־רשיד الرشيد (-809 763) וס'לאח א־דין صلاح الدين (1137-1193).[11]

3. **שמות לציון כיוון גאוגרפי** (8 שמות): הכוונה לנקודות ציון ולשמות המציינים את הכיוון שאליו הובילו הדרכים הקרויות בשם זה. לדוגמה, דַרבּ עַכּא درب عكا (דרך עכו), דרבּ אל־בורג' درب البرج (דרך המגדל), הוא המגדל שבפסגת הר טורעאן.

4. **שמות טופוגרפיים וכפריים** (8 שמות): לדוגמה אל־מַטַל المطل (מקום התצפית), אל־זַקאק الزقاق (הסמטה), البيادر אל־ביאדר (הגרנות).

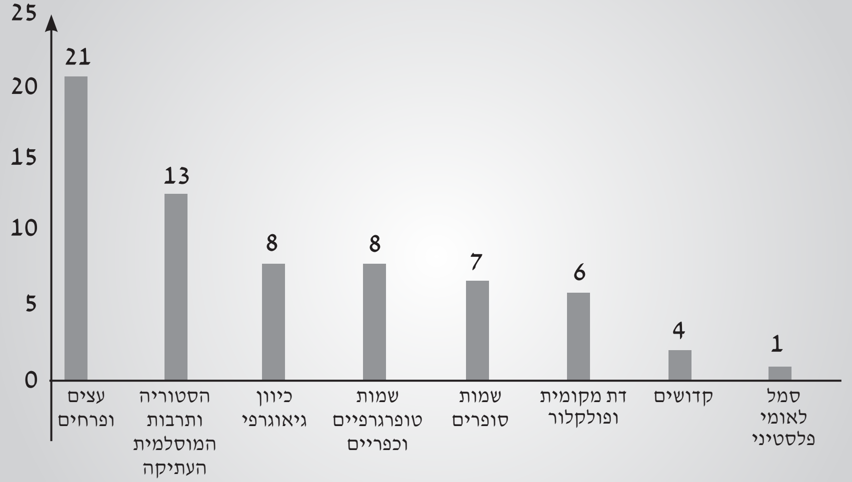
5. **שמות מופשטים** (7 שמות): שמות לציון רעיונות ושאיפות, דוגמת רחוב אל־אמל شارع الأمل (התקווה), רחוב אל־סלאם شارع السلام (השלום).

6. **דת מקומית ופולקלור** (6 שמות): בקטגוריה זו שמות על שם בתי תפילה מקומיים דוגמת דרב אל־כניסֶה درب الكنيسة (דרך הכנסייה). הפולקלור המקומי מובע בשני שמות, אחד מהם דוואר אל־פַלַק دوار الفلق, היא הכיכר שבה נהגו המקומיים להצטופף במעגל ולפתוח בשירה עממית בליווי מחיאות כפיים, ואל־מַנזול المنزول, חדר הארחה למבקרים מחוץ ליישוב.

7. **קדושים ואנשים מקומיים** (2 שמות): אל־שיח' פרג' الشيخ فرج (קדוש מוסלמי) וס'בראת עודה صبرات عودة.

8. **שמות לאומיים פלסטיניים**: מחמוד דרוויש محمود درويش (1).

11. בשלט כתוב סלאח במקום ס'לאח/צלאח - הכתיב הנכון.



תרשים 1. קטגוריות שמות הרחובות בטורעאן

ועדת השמות שילבה בנוף הגאוגרפי של היישוב הערבי שמות השאובים מהמסורת המקומית לצד שמות חדשים המבטאים את האוריינטציה של הוועדה. 52% מהשמות הם שמות חדשים וכ־48% ממשיכים, בצורה זו או אחרת, מסורת טופונימית ילידית מקומית. לכאורה, זוהי תפיסה מאזנת וסימטרית במידת־מה, הנותנת ביטוי למסורת הלשונית הילידית ובד בבד מנכיחה את האידאולוגיה של המועצה הממונה. בדיקת הטופונימיה שנאכפה מלמעלה יכולה לחשוף שמאחורי הקלעים התמונה מורכבת יותר, והיא נוגעת להיעדר הייצוג ההיסטורי והתרבותי של היישוב. ואכן, אם נתעלם לרגע מקטגוריות המיון שלעיל, רוב השמות מצטמצמים בשלוש קבוצות ייצוג מרכזיות: (1) הסביבה הטבעית, (2) הנצחת סופרים ואינטלקטואלים ערבים ו־(3) שמות סמליים, כמפורט להלן.

(1) **הסביבה הטבעית** - היא מרכיב ראשי בשמות שהועדפו לרחובות: פרחים, עצים, הרים, דרכים ושטחים חקלאיים. ברוב השמות ייצוגי הסביבה הטבעית אינם שאובים ממציאות בוטנית קונקרטית. כמה מייצוגי הנוף והבוטניקה בשלטי רחובות טורעאן הוא מקומיים, כגון אל־בסאתין البساتين (הגנים), ומקצתם אינו מקומי, כגון רחוב אל־נרג׳ס النرجس (הנרקיסים).

ייצוגים אלו יוצרים דימוי אסתטי ואידילי למקום, אף על פי שרוב היישובים הערביים איבדו את הקשר שלהם לטבע והפכו למקומות מגורים סגורים ומסוגרים בגלל ההשפעה ההרסנית שיש לטכנולוגיה ולקפיטליזם על הטבע, ובעיקר בגלל מדיניות התכנון של הממשל הישראלי והאפליה של אזרחיו הערבים (Yiftachel, 2010).

בקבוצת השמות השייכים לטבע נכללו שמות דרכים המחברות בין טורעאן ליישובים אחרים, מקצתם שמות היסטוריים, דוגמת דרבּ עַכּא درب عكا (דרך עכו) שקישרה את טורעאן עם עכו בעבר. הכינוי של הדרך אינו מציין רק את הכיוון שאליו היא הובילה אלא גם משמר רבדים בהיסטוריה החברתית והכלכלית של הערבים־הפלסטינים בתקופה שבה הייתה עכו מרכז אדמיניסטרטיבי ומסחרי. רחוב נוסף נושא את השם דִרְבּ אל־נאס'רה درب الناصرة (דרך נצרת) והוא מקשר את טורעאן לדרך שהובילה לעיר זו. נצרת הפכה למרכז עירוני חשוב ולשוק התבואות של הגליל התחתון בד בבד עם הירידה של עכו כמרכז.

תמונה 3. רח' אל-נרג'ס شارع النرجس
צילום: עאמר דהאמשה, 2016

מן הדימויים הבוטניים שהוצמדו לרחובות מצטיירת תמונה אידילית. הדימויים מאזכרים מקומות וזמנים רחוקים, כשבתי הערבים שכנו בחיק הטבע. המקרה של היישוב טורעאן, שהשלטון הישראלי הפקיע את רוב אדמותיו ונופיו ובנה עליהם יישובים יהודיים, ממחיש את התודעה הכוזבת שיוצרים השמות מעולם הטבע. אפשר שמתן זכות הבכורה למוטיב הטבע - אל־בַּלּוּט البلوط - (האלון), אל־נרג'ס النرجس (הנרקיס), וההר الجبل - נתפס כמשהו שלא שייך לציבור מסוים, ולכן "לא" פוליטי ו"מותר לשימוש" גם בקרב הפלסטינים בישראל.

(2) הנצחת סופרים ואינטלקטואלים ערבים - המציאות האנושית וההיסטורית המיוצגת בשמות הרחובות מלמדת על העדפה להנציח ברחובות סופרים ואנשי מדע ערבים המזוהים עם השיח הערבי האסלאמי ועם המעגל החוץ־מקומי לצד צמצום חלקם של אינטלקטואלים פלסטינים. השמות מתמקדים בשחר האסלאם, דוגמת רחוב אבו בכר أبو بكر، ובמורשת האינטלקטואלית הערבית מימי הביניים, דוגמת אבן סינא ابن سينا. התקופות ההיסטוריות שסומנו במרחב מתייחסות לתקופות קדומות, לשחר התגבשות האסלאם ולתקופה העבאסית, הידועה כתקופת הפריחה של ההלכה האסלאמית, ההגות, המדעים והספרות הערבית.

שמות המקומות מתקופות אלו המונצחים ברחובות טורעאן הם העיר מכה וארצות מוסלמיות שהיו במרכז אסיה דוגמת בוכרה באוזבקיסטן. כך, מְשַׂיְּמֵי הרחובות העדיפו להנציח דמויות, ובמשתמע מקומות, המזוהים עם המעגל הערבי האוניברסלי על פני עולמות שיח לוקליים. לאמור, בהבניית המרחב הערבי על ידי הכוח הישראלי מובחנים שני תהליכים מרכזיים: דה־לוקליזציה ודה־פוליטיזציה.

ארבעה שמות רחובות חורגים מן המגמה שתיארתי עד כה. רח' ס'לאח א־דין صلاح الدين מסמן את ההיסטוריה הצבאית של המוסלמים בארץ ואת ניצחון המוסלמים על הצלבנים. רח' מחמוד דרוויש محمود درويش הוא שמו של שביל פרטי קצר המוביל למתחם המגורים של בני פרג' נס'אר ואביהם. השם ניתן ביוזמה אישית של תושב היישוב, נימר פרג' נס'אר, שבעקבות מותו של המשורר הפלסטיני הניח לוח הנצחה לבן במסגרת ירוקה שעליו נרשמו שם המשורר ושנות חייו (1941-2008) וכן ארבעה בתי שיר פרי עטו. הבחירה של נס'אר לרשום את השם על לוח הנצחה, ולא על שלט רחוב כמקובל, מציגה את השם והמקום כאתר זיכרון. כשהחל תהליך שילוט הרחובות לא הציבה המועצה שלט בשביל זה והתעלמה מלוח ההנצחה. נס'אר פנה למזכיר ועדת השמות וקבל: "האם שמו של מחמוד דרוויש אינו מכבד את טורעאן [...] קראתי לרחוב על שמו כדי להנציח את זכרו וכדי להנכיח את הערבית במרחב".[12] המועצה נענתה לפנייתו של נס'אר והציבה במקום שלט על שם מחמוד דרוויש, כשהתעתיק העברי למעלה והשם בערבית למטה (ראו תמונה 4). אפשר שהשלט נקבע בחופזה מפני שבו חסר הקיצור רח' הקיים בכל שלטי הרחובות האחרים. אתייחס לשם זה בהרחבה בהמשך.

שני השמות האחרים הם שמות שבהם מונצחת ההיסטוריה המקומית. רח' אל־עודה شارع العودة, שהוא שיבושו של השם ס'בראת עודה (עצי הצבר של עודה), נקרא כך על שם בעל הקרקע שנטע מסביב לחלקתו עצי צבר. וכן רח' אל־שיח' פרג' על שם קדוש מקומי ששרידי קברו עדיין קיימים. אלא שכיום שמו של השיח' כבר אינו מייצג את התרבות של החברה המקומית והיא אף רואה בו מייצג של עבר תרבותי שולי, דמיוני ופרימיטיבי.

לסיכום הדיון בשמות המשמשים להנצחה, השמות המתייחסים לנרטיב של הארץ בתפיסה הערבית והפלסטינית הם ארבעה (מתוך 66). מדיניות זו משקפת הפרדה מקסימאלית בין שיום ובין הנצחה פוליטית וזיכרון קולקטיבי ומנתקת בין תושבי המקום ובין הנרטיב ההיסטורי של חברתם. ההפרדה מתגברת משום שמקומם של תושבי טורעאן נפקד גם הוא מהשיום של הרחובות. אין רחובות המציינים תחנות היסטוריות־פוליטיות של החברה המקומית ולא אנשים ונשים, בעיקר פלאחים ועובדי אדמה, ששמותיהם ומעשיהם מוטבעים בשדות היישוב ובסביבתו הגאוגרפית עשרות או מאות בשנים.

(3) שמות סמליים - רחוב השלום הוא הדוגמה המובהקת לשמות סמליים. כביש

12. ריאיון עם פרג' נס'אר (28.3.2016). נס'אר ציין באוזניי שבחירתו בצבעים ירוק ולבן קשורה בהעדפות אישיות, הירוק מסמל את הטבע והלבן רמז לתכריכים.

אל־סלאם السلام, הרחוב המרכזי ביישוב הוא מייצג מובהק של קבוצה זו. השם מסמל משאלה פוליטית לתקווה, לסובלנות ולעתיד טוב יותר בין יהודים לערבים. אפשר ששמו נובע מהיותו מרחב שרוב תושבי המקום עוברים בו, ומפני שגם מבקרים מחוץ ליישוב, בעיקר יהודים ונציגים של מוסדות המדינה, חולפים בו בואכה טורעאן. אפשר לטעון כי המרחב הכפרי לא קיים עוד אלא כלוח מודעות למבקרים יהודים מהעיר. "שלום" ו"אחווה" הם כמעט קלישאה בשמות מקומות ערביים בישראל, המרחב האותנטי אבד, והשלום שבק חיים.

אשר לרחובות ששמם קשור לבתי תפילה מקומיים מניינם קטן יחסית והוא עומד על שלושה, למשל דרב אל־כניסה درب الكنيسة (דרך הכנסייה) ואל־מסג'ד المسجد (המסגד). שמות אלו משקפים את ההרכב הדתי של היישוב שתושביו הם מוסלמים ונוצרים. לשני רחובות אלו שמות גנריים, ולא שמות ספציפיים של בתי תפילה ביישוב או בהיסטוריה.

תמונה 4. לוח הנצחה פרי יזמה אישית ולמעלה שלט רשמי על שם מחמוד דרוויש
צילום: עאמר דהאמשה, 2016

השאלה אילו שמות ניתנו לאילו רחובות אינה פחות חשובה מהשמות עצמם. לרחובות מרכזיים בערים בישראל ניתנים לרוב שמותיהם של אבות העיר ונכבדיה (השוו: בר־גל, 1992, עמ' 124). בטופונימיה הערבית בישראל רחובות היישובים הערביים, בהיותם מקומות קדמיים, חיצוניים ומרחבים מרכזיים וציבוריים

ששמותיהם שכיחים בתקשורת הציבורית, כונו בשמות זכרים, מנהיגים ומצביאים מן ההיסטוריה הרחוקה. לעומתם, הרחובות שהם מקומות פריפריאליים הנמצאים בירכתי הכפר והם מרחבים פרטיים, ששמותיהם שכיחים בתקשורת פנים־יישובית, קיבלו שמות של אנשים בעלי מעמד חברתי־כלכלי נמוך ושמות של נשים (דהאמשה, 2017).

מיקום הוא דרך להעריך ולהבליט תוכן או להצניע נושא כלשהו. לדוגמה, רחוב מחמוד דרוויש הוא שביל קצר בשולי היישוב. מיקומו השולי של השם הוא ביטוי סמיוטי להצנעתו של תוכן פלסטיני־לאומי. לעומת זאת, כביש הכניסה כונה רחוב אל־סלאם, السلام (השלום), וגם הכיכר בכביש זה כונתה דַואר אל־סלאם دوار السلام (כיכר השלום). כביש הגישה המזרחי כונה אבן סינא על שם פילוסוף ורופא מוסלמי (-1037 980) ושמו של הרחוב במרכז היישוב הוא דרבּ אל־כּניסה (רחוב הכנסייה), שם הנהוג בפי המקומיים זה זמן רב. אלו שלושת הרחובות המרכזיים, הם ארוכים מאוד, ואבן סינא ואל־סלאם הם גם רחובות חיצוניים המובילים ליישוב. הרחוב המרכזי ודרכי הגישה החשובות ליישוב כונו בשמות המסמלים אופטימיות, מורשת אינטלקטואלית ובית תפילה. רחובות אלה נושאים תכנים שאינם רגישים ואינם מעוררי מחלוקת.

הנוף הלשוני בשלטי הרחובות - ייצוג חזותי וכתיב לשוני

נוף לשוני בשלטי רחובות וייצוגי שפה במרחב נקשרים לזהויות ולמעמדות המרכיבים את הקהילות הלשוניות במרחב מסוים. אם תושבי האזור נמנים עם קהילות הדוברות שפות שונות, לייצוג השפה במרחב הרשמי/הציבורי יש פוטנציאל למלא תפקיד מגשר בין הקהילות, לתווך בין הרצוי מבחינה אידאולוגית ובין המצוי, וגם לעורר ביקורת ומחאה מצד חלקים מסוימים באוכלוסייה (שוהמי, 2014, עמ' 72, 87-88; Azaryahu, 1996, pp. 312-319, 2012, p. 9). הדיון בנוף הלשוני עשוי אפוא לחשוף זירה של משא ומתן עקיף המתנהל בין המועננים, דהיינו הרשות המקומית ובין הנמענים, רשויות המדינה מחד והמשתמשים בכבישי היישוב הערבי, ערבים ויהודים. דיון זה מאפשר להבין את השיקולים של קובעי השלטים.

את השלטים שנצפו חילקתי וניתחתי על פי שתי קטגוריות ראשיות. (1) ייצוג חזותי־צורני. קטגוריה זו בוחנת את השפות על השלט ואת הבולטות היחסית של כל שפה, כלומר ההיירכייה של השפות בשלט; ו־(2) קטגוריה לשונית, כלומר, הכתיב, התעתיק והתרגום של השפות בשלטים (השוו: דהאמשה וביגון, 2014). להלן יוצגו וינותחו ההיבטים החזותיים והלשוניים של השלטים הנקשרים לקטגוריות אלו בסדר היירכי פנימי בהתאמה למידת הדומיננטיות שלהן בנוף הפיזי־לשוני בשדה.

(1) הייצוג החזותי־הצורני

כאן נצפו מאפיינים מספר. ראשית, כל השלטים (פרט לאחד) הם דו־לשוניים: עברית ואחריה ערבית, רק שלט הכניסה הוא תלת־לשוני: עברית, ערבית, אנגלית (ראו תמונה 5).

שנית, בשלטים הדו־לשוניים, ללא יוצא מן הכלל, שיטת הרישום היא מדרגית־בינארית: תעתיק השמות בעברית מוצב מעל השמות בערבית (ראו תמונה 1). גם בשלט הכניסה הרישום הוא מדרגי: התרגום בעברית מוצב מעל לברכה בערבית, והאנגלית מוצבת בתחתית השלט.

תמונה 5. *שלט הכניסה שהציבה המועצה הממונה*

מימין - השלט הראשון שהוצב בכניסה בתחתית.
בשלט הופיע שמו של יעקב זהר; שמו רוסס אחרי שסיים את תפקידו.
משמאל - השלט החדש שהציבה המועצה שהחלה לכהן אחרי המועצה הממונה.
צילום: עאמר דהאמשה, 2014, 2016.

התפיסה הנוגעת לייצוג החזותי של השפות בשלטים נטועה בגישתה של הליבה השלטונית כלפי הפריפריה התרבותית והמוכפפת, כפי שעולה מדבריו של ראש המועצה, "לגבי סדר השפות נהגנו כמקובל במקומות אחרים [...] שלטי רחובות ביישובים אחרים שימשו לנו כדוגמה".[13] סדר הופעת השפות בשלטי הרחובות בטורעאן משחזר ומתקף את ההפרדה המדרגית בין השפות בשלטים הממשלתיים ובשלטים ביישובים היהודיים (השוו: דהאמשה וביגון, 2014). הנוף הלשוני

13. ריאיון עם יו"ר המועצה.

ההגמוני, שאליו כיוון ראש המועצה, נתפס כמייצג את כל אזרחי המדינה והוא מוגש לחברה הערבית כדבר מובן מאליו. כמה מהמשתמשים במרחב נוטים לתפוס נוף זה כ"טבעי" ולא מעורר ביקורת (Duncan & Duncan, 1988, p. 123) אף שהוא אידאולוגי וקשור ליחסים הפוליטיים הא־סימטריים הקונטמפורניים במרחב בין יהודים לערבים. מדיניות הרישום האנכי שהנהיגה המועצה המקומית בטורעאן בשלטים מבליטה את הנראוּת של השפה העברית במרחב ומעניקה לה עליונות, ובה בעת מפחיתה את הנראות של הערבית ושל האנגלית. רישום היירכי מסמל, בדרך כלל, העדפות פוליטיות ותרבותיות, ובייחוד בולט הדבר כאמור במרחבים שבהם חיים מיעוטים לאומיים. הכתיבה ההיירכית ברחובות טורעאן יוצרת העדפה ואדנות של העברית ומציגה את מעמד השפות לא על פי יחסי הכוחות בהקשר המקומי, במקרה שלנו היישוב הערבי, אלא על פי יחסי הכוחות הלאומיים. היות שהשילוט הוא בסמכותה הבלעדית של הרשות המקומית, עמדו בפניה של הרשות בטורעאן אפשרויות אחרות, והיא לא יכולה לטעון שנוסח השלט צריך להתאים לדפוס אחיד. מן ההגינות שהערבית והעברית יופיעו זו בצד זו או שהשם בערבית יקדים את העברית.

כאמור, ההיענות לשיח הלשוני ההגמוני בולטת גם בשלט הכניסה ליישוב, שבו צורת הרישום היירככית ומבליטה את העברית יותר מן הערבית ומהאנגלית. לא זו בלבד שהכיתוב בעברית מופיע מעל השפות האחרות, הוא גם משתרע על פני שלוש שורות בשלט ואילו לערבית ולאנגלית הוקצתה שורה אחת. נוסף לכך הגופן העברי גדול במידה ניכרת מהגופן הערבי.

הארגון ההיירכי בשלטים מוחלף ברישום אופקי ב"מפת היישוב" טורעאן,[14] שבה מופיעים תעתיק שמות הרחובות בעברית מימין, השמות בערבית במרכז והתעתיק האנגלי של השמות מופיע משמאל. בהיבט הסמיוטי מסמל הרישום האופקי תפיסה של שכנות וסימטריה יחסיות, יותר מכתיבה היירכית, בין דוברי שתי הלשונות, והוא גם שם את הערבית במרכז. הסדר הלשוני החזותי במפה מעיד שאפשר לקבוע סדר לשוני שוויוני ומכבד המשקף את העובדה שמדובר ביישוב ערבי, בלי לוותר על הייצוג של שפת הרוב. עם זאת, היות ששתי השפות נקראות מימין לשמאל הרי הקדמת העברית מעניקה יתרון ללשון זו על פני הזהות של תושבי המקום שכולם ערבים. כאן המקום להסב את תשומת הלב לממצאיה של אילנה שוהמי ולפיהם ההגדרה הבירוקרטית של הערבית כשפת מיעוט במדינת הלאום אינה תואמת את המציאות במקומות שבהם השפה הערבית היא שפת הרוב (שוהמי, 2014, עמ' 86).

14. זו אינה רק "מפת היישוב", אף שכך כתוב, אלא מעין עלון קטנטן הכולל גם את דברי ראש המועצה, תצלומים של מיזמים ושל דמות ראש המועצה וכמה מתושבי הכפר.

לפי המלצתה, יש להימנע משימוש במונח "שפת המיעוט" לטובת המונח "שפה משתתפת" - הגדרה חיובית ש"מאזרחת" את דוברי הערבית ואינה דוחקת אותם הצידה.

אפשר שהעדפת רישום היירכי בשלטים לעומת רישום אופקי במפה נובעת מרצון המועצה לנהוג במרחב הציבורי באופן שעונה על ציפיותיהם של מעצבי השיח הציבורי ההגמוני, כלומר בדומה לייצוג השפות במרחב שבאחריות הממשלה, ואילו במפת היישוב המיועדת יותר ל"עיניים הערביות", נהגה המועצה בצורה מאוזנת מפני שמדובר במדיום מוצנע, שהשימוש בו זניח יחסית ואינו יום־יומי. מכאן שהתפיסה המאזנת מוגבלת מאוד ונותרת בגדר פרקטיקה חסרת ממשות. במקרה שלנו המועצה המקומית טורעאן, מדברים בשני קולות: בקול אחד הם מאמצים את מדיניות השילוט של המדינה במרחב הציבורי המשותף לתושבי טורעאן ולמבקרים מבחוץ, ערבים ויהודים כאחד (אף שיהודים אינם מבקרים תדיר ביישוב), ובקול האחר הם מכבדים את שתי השפות כשמדובר בשימוש פנימי של התושבים.

(2) הייצוג הלשוני, הכתיב והתעתיק

בתחום הייצוג הלשוני בדקתי את הדיוק בכתיב, אם יש תעתיק ועד כמה הוא מדויק (השוו: פלורנטין, תשע"ב) ואת איכות התרגום. מעיון בשלטים עולות שגיאות אורתוגרפיות בכתיב הערבי ובתעתיק לעברית.[15] שמו של רחוב דַרבּ אל־מַסְרִבּ נגזר מאופיו הצר מאוד של המשעול, שהפלאחים שירדו בו אל אדמותיהם נהגו ללכת בו בשורה זה אחר זה.[16] שם זה כתוב באופן שגוי בערבית - المصرب, אל־מס׳רבּ, מילה חסרת משמעות למקומיים, במקום المسرب. בשלט המציין את רחוב אל־שיח׳ פרג׳ الشيخ فرج נכתב בעברית "שיח" (במקום שיח׳), טעות המרוקנת את השם ממשמעותו. בתעתיק לעברית יש שגיאות באותיות שאין להן מקבילה בעברית. למשל ס׳ (ص) בשם ס׳לאח א־דין صلاح الدين תועתקה לעברית באות ס והתקבל - סלאח א־דין. המילה חאכּורה حاكورة (גן) תועתקה לעברית בשלט "חאקורה".

עוד חסרים בעברית דגשים שיבחינו בהגייה בין האותיות כּ ו־כ, בּ ו־ב. בהיעדר דגש בשם הרחוב "אבו בכר", עלול הקורא העברי, שאינו יודע ערבית או אינו מכיר את ההיסטוריה של האסלאם, להגותו Avu Bakhr. בהיעדר דגש במילה דרבּ, עלול הקורא להגותה Darv. היעדר דגשים באותיות ב ו־כ והיעדר תנועות אינם מסייעים לדוברי עברית לזהות את ההגייה הנכונה של המילים בערבית. גם בתעתיק הלטיני של

15. שגיאות אורתוגראפיות בערבית שכיחות ברבים מהשלטים הממשלתיים (השוו: דהאמשה וביגון, 2014).

16. המילה سرب, ברבים سروب, בלשון הפלאחים מצפון הארץ מציינת קבוצה של אנשים או קבוצה של חיות או עופות העושים את דרכם יחד.

שם היישוב חסר סימן הֶבחן לעיצור ע (ع) בערבית. התעתיק היה צריך להיות Turʿan ולא Turan ככתוב בשלט. השגיאות אינן רבות וחוסר העקיבות מאפיין את הכיתוב בשתי השפות. לכן אני מאמין כי חוסר ההקפדה נובע מרשלנות ולא מזלזול מכוון.

עוד עולה מהשלטים שכל השמות הערביים מתועתקים לעברית, וגם במקרים שבהם יש חלופה עברית לשם הערבי ההעדפה היא לתעתק את השם בערבית ולא לתרגמו. למשל, השם עכא בשלט "דרב עכא" מופיע בתעתיק לעברית ולא הוחלף בשם העברי של העיר - עכו. גם המילה אל־נאס'רה בשלט "דרב אל־נאס'רה" לא הוחלפה בצורה העברית של השם - נצרת. בכך הרגולציה הלשונית של הוועדה הממונה מכבדת את השמות הפלסטיניים של הערים. השלטים בטורעאן מתרחקים מן המקובל בכיתוב הארצי, שבו מצוין השם העברי של היישובים, גם כאלה שמתגוררת בהם אוכלוסייה ערבית. גם המילה הערבית "דרב" מתועתקת לעברית אחרי המילה "רחוב" ואינה מתורגמת (שביל עפר).[17]

התנגדות "מלמטה"

בנוף הלשוני מתקיים ממד ביקורתי ואף מחאתי הבא לידי ביטוי בשטח ומצביע על מעורבותה של אידאולוגיה בצד שיקולים אישיים. בקריאות פוסט־קולוניאליות, הפרקטיקות של בעלי השררה אינן בלעדיות, והנשלטים קוראים עליהן תיגר באמצעות פעולות יום־יומיות של הליכה במרחב ודיבור עליו (de Certeau, 1984, p. 88; Scott, 1998, p. 240). בראיונות עם תושבי המקום ובעדויות שנצפו בשטח בולטות חולשות השיום הרשמי. היעדר מספרים לרחובות הוא אחת הדוגמאות לאירוניה ולכשלים הגלומים בתכנון הלשוני החדש, שזכה לשיתוף פעולה ציבורי חלקי בלבד, בין היתר בגלל תועלתו המוגבלת למקומיים, כפי שביטא אחד מתושבי המקום: "כשמגיעים אליי אנשים מחוץ ליישוב אני מכוון אותם באמצעות הטלפון או המכשיר הנייד [...] אנחנו משתמשים בהכוונות כלליות, למשל, 'ליד קופת חולים', 'ליד הבית של פלוני', 'המבנה של אלמוני'."[18] התעלמות התושבים מהרגולציה של המועצה נובעת מכך שהשמות החדשים מנתקים אותם ממערך הסימנים המסורתי, מערך הנושא את זכרם של המקומות ומבטא קשר ענייני בינם ובין השמות, כפי שעולה מהקובלנה של תושב המקום, להלן: "בשמות שקבעה המועצה אין קשר בין השם למקום המכונה בשם [...] אני ממשיך להשתמש בשמות שירשתי מסבא־רבא, למשל ס'בראת עודה صبرات عودة במקום שני השמות אל־עודה العودة ואל־מותנבי المتنبي שקבעה המועצה לרחוב זה, למעט במקרים של התכתבות עם גורם רשמי מחוץ

17. למי שמכיר את שתי השפות זה יוצר כפילות מוזרה: רחוב דרך העפר אל־מסרב.
18. ריאיון עם תושב המקום, מוסא עטאללה דחלה 25.03.2016.

ליישוב".[19] בפועל, נוהגי השיום הרשמי יוצרים מצב שבו האוכלוסייה הילידית אינה מזהה עוד את סביבתה כשלה, מפני שנוהגי השיום המסורתיים של הילידים שובשו וסולקו ממנה. כמו בדוגמה של ס'בראת עודה, שם המורכב משני איברים, נקבע השם אל־עודה, כלומר שימוש בשם המסורתי באופן מעוות וחלקי, ולא רק זאת אלא שלרחוב זה נקבעו שני שמות רשמיים שונים לשני מקטעים שלו.
הפניית עורף למערך הסימנים החדש קשורה גם למבנה הדתי של היישוב שתושביו נוצרים ומוסלמים: שמות דתיים מוסלמיים אינם לרוחם של תושבים נוצרים: "רחוב אלזהראא شارع الزهراء [בתו של הנביא מוחמד] לא אומר לי כלום", אמר לי עורך־דין נוצרי. התנגדות מסוג אחר היא התנגדות פואטית הקשורה למניעים לאומיים, ובאה לידי ביטוי ביוזמה הפרטית לקרוא לרחוב על שם מחמוד דרוויש באמצעות הצבת לוח בטון בשטח פרטי (ראו תמונה 4). שם הרחוב ניתן ב־2008 והוא, כאמור, מלווה במידע על שנת לידתו ושנת פטירתו של המשורר מחמוד דרויש ובבתי שיר שכתב פרג' נס'אר לזכרו.[20] שפתו של לוח הבטון ערבית בלבד וללא עברית. פעולה לשונית זו מדגימה כיצד היעדר שיום רשמי מצד ראשי מועצות טורעאן הערבים שכיהנו עד 2008, אותגר על ידי הרובד המקומי ופעולה יחידנית "מלמטה". נוסף על כך, הוא ממחיש כיצד הרובד "מלמטה" אינו רק סודק את גבולות הזיכרון שנאכפו "מלמעלה", משפיע על הרובד "מלמעלה", קרי מטביע את חותמו על זהות המרחב הלשוני הרשמי והופך לגורם בעיצוב הזיכרון הפוליטי. השיום "מלמטה" משבש את המונוטוניות הלשונית עברית-ערבית המאפיינת את מרחב השלטים של הוועדה הממונה בראשותו של יהודי, ויוצר מרחב של התנגדות פואטית, ייצוג אפיסטמולוגי לאומי ואלטרנטיבי, החותר תחת המרחב האחדותי והתודעה שביקש הכוח השלטוני לשזור במרחב היישוב הערבי. כוח ההתנגדות של רחוב מחמוד דרוויש מתגבר, למרות היותו רחוב שולי, משום שהוא מנציח דמות סמלית ופואטית, ולסמל יש כוח לאחד אנשים.

התערבות של ממש בתוכן השלטים לאחר שהוצבו, שספק אם היא נובעת משיקולים פרסונאליים או משיקולים לאומיים, אפשר לראות בשלוש פעולות: בגרפיטי בשלט הכניסה שבה רוסס בשחור שמו של יעקב זהר (ראו תמונה 5 מימין), בהתערבות של המועצה, שנבחרה בסוף 2013 לאחר שזהר סיים את תפקידו, שהסירה מהשלט את שמו של ראש המועצה הקודם ובמקומו הוסיפה בעברית ומתחתיה בערבית "ראש המועצה המקומית וחבריה رئيس وأعضاء المجلس المحلي" (ראו תמונה 5 משמאל). כמו כן, המועצה הסירה את הסמלים הדתיים ואת תבנית הדגל מעל עמודי התאורה בכבישי הכניסה, ובמקומם קבעה שלטים ועליהם סיסמאות דתיות

19. ריאיון עם תושב המקום, פרג' נס'אר (5.4.2016).

20. بذرت الامل... ترجّلت عن رياح القصيدة وامتطيت صهوة الموت العنيدة. لن ترحل. זרעתָ את התקווה וירדת מעל לרוחות הקצידה/ ורכבת על סוסת המוות העיקשת - לעולם לא תעזוב [אותנו].

אסלאמיות שאינן בעלות קונוטציות פוליטיות. השלטים קטנטנים והוצבו בגובה רב יחסית וקשה לראותם.

הייצוג האלטרנטיבי העולה ממחיקת שמו של ראש המועצה היהודי בא להמחיש כי תם פרק הזמן של השלטון הקודם. מקרה זה מדגים גם שהכוח הרשמי הפוליטי המופעל "מלמעלה" אינו אחיד ועקבי. לא מדובר רק בשינוי הסמלים והסיסמאות הדתיים במעבר מראש מועצה יהודי ממונה לראש מועצה ערבי מקומי נבחר, אלא גם בכך שראש המועצה החדש לא הנציח את שמו בשלט כפי שעשה קודמו בתפקיד. אבל פרט לשינויים אלו אין בשלט הכניסה (וגם בשלטי הרחובות) שום התערבות בייצוג החזותי של השפות. המצב נשאר על כנו. היעדר התערבות כזאת והיעדר מחאה מקומית מרמזים על הטמעת תהליך האִזרוח, מראים שהמיעוט הערבי הפנים את ההבחנה הבינארית הקיימת בשלטי המדינה, וכפי הנראה הוא תופס את הייצוג החזותי בשלטים אלו כנוהג "טבעי" המייצג את כל אזרחי ישראל, ולכן מחקה אותם, או שהמיעוט בוחר לא להתריס מחשש מנחת זרועו של השלטון.

ראוי להסב תשומת לב לכך שהנבחרים הערבים למועצה החדשה, שסמכויותיהם מוגדרות על ידי המדינה וגם חלק מתקציבי המועצה באים ממנה, אינם נענים לגמרי לחלוקה הדיכוטומית המבחינה בין הרובד המזוהה עם הכוח ההגמוני ה"למעלה", ובין המקומיים, האנשים הפשוטים, שנהוג לזהותם עם הרובד ש"למטה". הם כנראה במקום כלשהו באמצע. במקצת פעולותיהם הם משתפים פעולה עם מוסדות המדינה, ואולי משום כך לא התערבו בסדר השפות ההיררכי בשלטים, ובכך למעשה הלכו בעקבות השלטים הממשלתיים, בכמה מהפעולות שלהם יוצאים נגדו ובכמה מפעולותיהם קשה לקבוע. היות שכך, אני ממליץ להשתמש במונח "קטגוריית ביניים" לצד המונחים הקיימים במחקר "רובד מלמטה" ו"רובד מלמעלה". קטגוריה זו מצביעה על קיומו של "רובד בתווך".

בהיעדר המספור, בהימנעות חלק מהתושבים משימוש בשמות הרשמיים ובהסרת שמו של יעקב זהר מהשלטים אפשר לראות מעין מסר מתנגד מהאוכלוסייה אל הממסד "מלמטה - למעלה". גם ההתערבות הלשונית שיזמה המועצה הערבית שנבחרה בסוף 2013 היא מסר לתושבי המקום ולמועצה הקודמת שהמושכות עברו לידיים אחרות. לשון אחר, זהויות מתנגדות מבדילות את עצמן מהמערך הרשמי שעיצבו עבורן בעלי השררה או גורמים חיצוניים אחרים, ובאמצעות בידול זה הן הופכות לשותפות ביצירת המרחב ובקביעת המשמעות שלו. ההתנגדויות לשיום הרחובות אינן רק חלק מנקודות השבר של הרגולציה הלשונית, אלא שהתנגדויות אלו הן חלק מ"הפרעות מרחביות" (השוו: לשם ורונאל, 2011, עמ' 83) המערערות את מבני הכוח ואת

גבולות הידע ההגמוני שיצרה במרחב המועצה הממונה ואת תחושת המקום שהיא רצתה לקבוע ביישוב. שיבושים מעין אלו בלתי נמנעים במפגש בין הכוח ההגמוני למיעוט אתני, דוגמת המפגש בין יהודים לערבים במרחב הישראלי בעכו, כפי שהוצג במחקרו של שובל (Shoval, 2013).

מהראיונות ומשיחות פרטיות התרשמתי שכאשר תושבי טורעאן מתבקשים לתת הכוונות או לציין מקום הם מעדיפים את השמות המסורתיים על פני השמות הרשמיים. בפועל בטורעאן משמשות בו־בזמן שלוש מערכות סימון: (א) שמות בלתי רשמיים, שמות מסורתיים שהתגבשו בעל פה, (ב) הכוונות באמצעות נקודות ציון בנוף שכולל גם מוסדות ציבוריים וכלכליים (חנויות ובנקים, למשל), (ג) שמות רשמיים המופיעים בשלטים ובמפת היישוב. לנוכח מציאות זו ובהיעדר מספור לרחובות התוצאה היא עמימות יחסית במרחב במקום השלטת סדר וכתובות טופונימיות מדויקות שציפתה המועצה הממונה להשיג בתכנון המרחבי שיזמה.

מה שמנכיח ומה שמסתיר שיום הרחובות ביישוב הערבי

הנוף הלשוני שקבעה הרשות המוניציפלית בראשותו של ראש מועצה יהודי ביישוב טורעאן מלמד על גישה שהתנכרה להיסטוריה הפלסטינית של המרחב, הכחישה אותה, וטענה את הנוף בערכים שנועדו לעצב את תפיסת המקום של המשתמשים בו: תושבי היישוב והמבקרים בו. בנוף לשוני זה באות לידי ביטוי מגוון נקודות מבט, החל במתן ביטוי למורשת הלשונית התרבותית הערבית ועד היענות למדיניות הלשונית של השלטון הישראלי. הייצוג החזותי של השפות בשלטים ביישוב נגזר מהשילוט ההיררכי והבינארי בארץ וממשיך אותו. במעשה זה הדימוי של המרחב הלאומי ממשיך את היחסים ההיררכיים הפוליטיים בין הרוב למיעוט ויוצר אותם מחדש במרחב הערבי המקומי.

אנרי לפבר טען שהפרקטיקה המרחבית של כל חברה מציגה מציאות, ובה בעת מסווה את המרחב של חברה זו (Lefebvre, 1991). שפה וכמוה שמות משרתים מציאות פוליטית וכאשר מוחקים שמות מסוימים הם מסתירים מציאות זו (Rose-Redwood et al., 2010). איזו מציאות מסתירים שמות הרחובות בטורעאן ואיזו מציאות הם מנכיחים?

הן הייצוג החזותי והן המוטיבים של השמות ביישוב מעצבים את המרחב כנקודת מפגש, אומנם לא סימטרית, בין העבר הערבי הפרימורדיאלי, החוץ־מקומי והנטורליסטי ובין ההווה הישראלי. שמות המקומות על השלטים ביישוב הערבי שאובים ממַסד התרבות, מן הזיכרון הרחוק, מההיסטוריה הערבית הקדומה ומן

המאגר הטופונימי של הטבע המקומי, אך מתעלמים, כמעט לחלוטין, מן ההווה ומן ההיסטוריה הפלסטינית, מנהיגיה והוגיה. הייצוג החזותי של השפות על השלטים טעון אף הוא במשמעותיות פוליטיות, המבטאות את הפעלת הכוח של השלטון לשם עיצוב הזהות של תושבי המקום.

במחשבה הפוסט־מודרנית הזמן והמרחב שזורים זה בזה, והזמן מארגן את המרחב (בכטין, 2007). ההבניה הלשונית הישראלית ביישוב הערבי רחוקה בזמן ובמרחב מתרבותם הייחודית של אזרחי ישראל הערבים. הזהות הלשונית מנציחה זיכרון ערבי רחוק, קדם־פלסטיני וסלקטיבי מצד אחד, וממקמת את הפלסטיני ואת תודעתו כגורמים חיצוניים להיסטוריה ולפוליטיקה של ערביי הארץ, מצד שני. בדרך זו מובנית זהות לשונית פנים־יישובית שהיא למעשה זהות חוץ־יישובית, והרחובות נושאים את היעדר זהותם של דיירי הרחובות. השמות אינם מציינים היבטים אנושיים מקומיים וזיכרונות פרטיים, ונעדרים מהם הנרטיב ההיסטורי של ערביי הארץ ונכסי התרבות והרוח שלהם. על המרחב נאכפת המציאות שרוצה לראות הכוח השולט ואף לכפות אותה ונפקדת המציאות של הנשלטים.

אלא שהגורם הממסדי אינו מעלים לחלוטין את עקבות הגורם הערבי והם אינם בהכרח שוללים זה את זה. הטרמינולוגיה של הרחובות במקרה המבחן שנבדק כאן מנציחה זיכרון תרבותי ודתי כלל־ערבי, להוציא את הזיכרון הפלסטיני, מנציחה אישים המייצגים את ההיסטוריה הקדומה של האסלאם ודמויות מהמורשת ההגותית והאינטלקטואלית הערבית מימי הביניים, והיא מעלה על נס את הסביבה הטבעית של הכפר הערבי ונקודות ציון בו - מציאות שהייתה ואיננה עוד. רק שם אחד מנציח דמות פלסטינית (רח' מחמוד דרוויש) ורק שני שמות מנציחים דמויות מקומיות (שיח' פרג' ועודה). רוב השמות יוצרים הזרה באמצעות הפעלת פרדיגמת זמן-מרחב קדומה, מסורתית־ישנה והעדפת פרדיגמה א־היסטורית. בדרך זו הערבים ומורשתם הלשונית נוכחים במרחב, אלא שזהותו של מרחב זה אינה זהות תושביו.

הזהות הלשונית אינה מתקשרת למושג הערביות־הפלסטינית והמקומיות הילידית ולא למורכבות המציאות של ערביי הארץ. השמות יוצרים תודעת מקום בעלת מסר כפול: הם מעגנים את השמות במסורת הערבית הכללית ובשפה הערבית, אך בה בעת משתיקים את הייחודיות של החברה הערבית בישראל ואת זהותה - ייצוג ההולם, באופן זה או אחר, את הפרספקטיבה של הממשל הישראלי כלפי חברה זו ואת הייצוג של תרבותה בתרבות הישראלית הכללית (ועדת אור, 2003; רייטר, 2013).

המחשבה הביקורתית בת ימינו על לימודי גבול עוסקת בגבולות גם כתופעה

אפיסטמית שהיא מרכזית לבניית זהויות לאומיות. גבולות אפיסטמיים משמשים גם כלי להשתקת קונפליקטים וחילוקי דעות (אמיר, 2014, עמ' 125-124). ההעדפה של השיום ההגמוני היא להעמיד במרכז את השמות מהטבע ובדרגה שנייה את ההיסטוריה והתרבות האסלאמית הקדומה והימי־ביניימית, לצד דחיקה לשוליים של ההיסטוריה הערבית של הארץ, של המורשת הערבית המשותפת למוסלמים ולנוצרים תושבי הארץ ושל תוכן לאומי ערבי־פלסטיני. מדיניות זו מראה כי בשמות שנבחרו נטועים שרידי תפיסה קולוניאלית סטראוטיפית. השיום ההגמוני אינו מציית בהכרח להיגיון הלאומי הבינארי ואינו יכול להתכחש הכחשה מוחלטת לקיומו של הערבי־הפלסטיני, ולכן אינו מוחק את "האחר" אלא ממזער את קיומו ככל האפשר. המִרחוב של טורעאן מסמן את היישוב כמרחב-זמן פריפריאלי שגבולותיו עם ההיסטוריה הערבית־פלסטינית ועם הערבי־הפלסטיני של הארץ כמעט אינם חדירים ונוכחותם אסורה; אולי מפני שהנכחתם הייתה חושפת את ערוות ההרס הפיזי שביצעה הציונות נגד הפלסטינים לפני 1948 ואחרי הקמת מדינת ישראל, את נישול הפלסטינים מאדמותיהם, מסמליהם ומשמותיהם (השוו: ליאור, 1995). אפשר גם שלוּ הונצח הזיכרון הפלסטיני הוא היה יכול לעורר את התנגדותם של הפלסטינים להגמוניה השלטונית. מתן ייצוג לגורם הכלל-ערבי, ולא לגורם המקומי, הפלסטיני, נועד למנוע התקוממות של בני המקום.

בנוף הלשוני של השלטים מתקיימת מראית עין של דה־פוליטיזציה, והטקסט המרחבי הריבוני משתדל להוכיח כי אינו חוסם באופן מוחלט את הייצוג הלשוני של הגורם הערבי. בהפעלת פרדיגמות מושגיות המתחזקות את ההיגיון של הריבון השלטוני, הכינון הלשוני של המרחב מבסס תודעה גאו־היסטורית מגבילה בקרב החברה הפלסטינית בישראל, משמר במרחב המקומי את גבולות הידע והזהות הניטראליים ובכך יוצר מחדש את התפיסה המרחבית של הריבון כלפי המוכפפים. במעשה זה מושתקים אירועים ומציאויות באמצעות אי־ייצוגם בהבניית המשמעות של המרחב, וכך יוצרות קטגוריות השיום שליטה חברתית־פוליטית ופיקוח תודעתי ודיסציפלינארי בגבולות הפנימיים, ורחובות טורעאן אינם אלא זירת מיקרו הממחישה שלמרות תהליכי הגלובליזציה והפתיחות - כל אלו לא החלישו את קיומם של גבולות וחומות תודעתיים.

המקורות

אוסצקי־לזר, ש' (1996). **התגבשות יחסי הגומלין בין יהודים לערבים במדינת ישראל: העשור הראשון, 1948-1958**. חיבור לקבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת חיפה.

אל־דבאע', מוסטפא (2003 [1967]), بلادنا فلسطين **[ארצנו פלסטין]**. כרך 7, חלק שני. כפר קרע: دار الهدى.

אמיר, מ' (2014). "גבול". בתוך ע' אופיר ואחרים (עורכים), **מפתח: מבחר מושגים פוליטיים** (עמ' 141-121). תל אביב: מרכז מינרבה למדעי הרוח (אוניברסיטת תל אביב).

בכטין מ' (2007). **צורות הזמן והכרונוטופ ברומן: מסה על פואטיקה היסטורית** (תרגום ד' מרקון). אור יהודה: דביר ובאר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

בלומן א' (2011). האדם כ"אחר": ייצוגיות ואי־ייצוגיות בתמונת נוף. בתוך א' סופר, י' מעוז, ר' כהן־ספר (עורכים), **תבניות נוף תרבותיים** (עמ' 31-46). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

בן־ישראל, א' ומאיר, א' (2010). 'לתת ליישוב תעודת זהות': שיום המרחב והבניית המקום בקרב בדואים תושבי העיירה חורה. **רשימות בנושא הבדואים, 40**, 18-45.

בנדיקט א' (1999). **קהיליות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה**. (תרגום ד' דאור). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

בר־גל, י' (1992). הסמלה פוליטית במרחב העירוני: שמות רחובות בישראל. **אופקים בגאוגרפיה, 33-34**, 119-132.

דהאמשה ע' (2013). יהודים במפה הערבית: שמות מקומות עבריים בפי ערביים, קריאה ספרותית ותרבותית. בתוך ה' סלמון וא' שנאן (עורכים) מרקמים: **תרבות-ספרות-פולקלור, ספר יובל לפרופסור גלית חזן-רוקם כרך ב** (עמ' 715-735). ירושלים: מאגנס.

דהאמשה ע' (2017). **מקום לדור בו ושם לו: קריאה ספרותית ותרבותית בשמות הערביים של הארץ**. מודיעין: דביר ומכון הֶקשרים לחקר הספרות והתרבות היהודית והישראלית, אוניברסיטת בן־גוריון.

דהאמשה ע' (2018), הזרה מבפנים: עברית וערבית בשלטי השמות שקבע הריבון הישראלי בתרשיחא הערבית. **העברית שפה חיה, ח**, 101-125.

דהאמשה, ע' וביגון, ל' (2014). הֲזָרָה ואִזרוח: הערבית והעברית בשילוט הדרכים בגליל. **תיאוריה וביקורת**, 43, 183-209.

ועדת אור (2003). **דין וחשבון ועדת החקירה הממלכתית לבירור ההתנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים באוקטובר 2000**. ירושלים: הוועדה.

חבר ח' ושנהב, י' (2011). היהודים-הערבים: גלגולו של מושג. **פעמים, 125-127**, 57-75.

ח'ליל מ' (1988). **الطريق الى طرعان [הדרך אל טורעאן]**. טורעאן: (חמו"ל).

חסון נ' (2014). רחובות חדשים במזרח ירושלים: רחוב הטיול פינת הפיקדון. **הארץ, חדשות מקומי** (22.9.2014). תאריך אחזור 12.4.2016

(1.2440397-premium./local/news/il.co.haaretz.www//:http)

לאור, י' (1995). אנו כותבים אותך מולדת ('הלשון הקרועה'). בתוך י' לאור **אנו כותבים אותך מולדת: מסות על ספרות ישראלית** (עמ' 115-170). תל־אביב: הקיבוץ המאוחד.

לשם נ' ורונאל א' (2011). סלמה/כפר שלם: לקראת היסטוריה מרחבית בישראל. בתוך ח' יעקובי וט' פינסטר (עורכים), **זיכרון, השכחה ו[ה]בניית המרחב** (עמ' 81-105). ירושלים: מכון ון־ליר והקיבוץ המאוחד.

מיטל, י' (2011). המאבק על הנכחת הסדר ההגמוני במרכז קהיר. בתוך ח' יעקובי וט' פינסטר (עורכים), **זיכרון, השכחה והבניית המרחב** (עמ' 106-121). ירושלים: מכון ון־ליר והקיבוץ המאוחד.

מנאע, ע' (1999). מבוא, הפלסטינים במאה העשרים. בתוך ע' מנאע (עורך), **הפלסטינים במאה העשרים - מבט מבפנים** (עמ' 5-29). צופית: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.

מרקוס, מ' ואלעזרי, י' (2000). **אנציקלופדיה מפה: כל היישובים וכל האתרים בישראל**. תל אביב: מפה - מיפוי והוצאה לאור.

עדוי ח' ועדוי ג' (1995). **طرعان التاريخ والأنسان [טורעאן, ההיסטוריה והאדם]**. (חמו"ל).

עזריהו מ' (2012). **על שם: היסטוריה ופוליטיקה של שמות רחובות בישראל**. ירושלים: כרמל.

עזריהו מ' (2013). הפוליטיקה של הסבת שמות רחובות להנצחה: ברלין 1945-1951. **אופקים בגאוגרפיה, 83**, 22-39.

פינסטר ט' (2007). זיכרון, שייכות ותכנון מרחבי בישראל. **תיאוריה וביקורת, 30**, 189-212.

פלורנטין, מ' (תשע"ב). **העברית, כללי התעתיק**. מחזור ס', חוברת א-ב. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.

קדמן נ' (2008). **בצדי הדרך ובשולי התודעה: דחיקת הכפרים הערביים שהתרוקנו ב־1948 מהשיח הישראלי**. ירושלים: ספרי נובמבר.

קרוא ב' (תשי"ז). **מילון תלמודי: ביאור עברי בתוספת מראי מקומות למילים ארמיות ויתר המלים הקשות שבתלמוד**. ירושלים: אל המקורות.

רוזנפלד ה' (1964). **הם היו פלחים: עיונים בהתפתחות החברתית של הכפר הערבי בישראל**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

רייטר י' (2013). המורשת התרבותית, הדתית והלאומית של הערבים בישראל. בתוך י' רייטר וא' כהן (עורכים), **החברה הערבית בישראל: אוגדן מידע** (פרק 10) מהדורה שנייה. נווה אילן: יוזמות קרן אברהם.

שוהמי א' (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא

(עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א (עמ' 64-97). תל אביב: מכון מופת.

תמארי ס' (1999). החברה הפלסטינית המשכיות ושינוי. בתוך ע' מנאע (עורך), **הפלסטינים במאה העשרים: מבט מבפנים** (עמ' 31-61). צופית: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.

באנגלית

Alderman, D. H. (2000). A street fit for a king: Naming places and commemoration in the American south. *Professional Geography 52,* 672-684.

Azaryahu, M. (1996). The power of commemorative street names. *Environment and Planning D: Society and Space, 14,* 311-330.

Azaryahu, M. (2012). Hebrew, Arabic, English: The politics of multilingual street signs in Israeli cites. *Social and Cultural Geography, 13*, 461-479.

Azaryahu, M., & Golan A. (2001). (Re)naming the landscape: The formation of the Hebrew map of Israel 1949-1960. *Journal of Historical Geography, 27*, 178-195.

Benvenisti, M. (2000). *Sacred landscape: The buried history of the holy land since 1948*. Berkeley CA & los Angeles CA: California University Press.

Berg, L. D., & Vuolteenaho, J. (Eds.). (2009). Critical toponymies: The contested politics of place naming. Burlington: Ashgate.

Boal, F., W. (1987). Segregation. In M. Pancion (Ed.), *Social Geography, Progress and Prospect* (pp. 90-128). New York, NY: Croon Helm.

Bourdieu P. (1991). Language and symbolic power. Cambridge: Harvard University Press.

Cameron, D., & Markus, T. (2002). *The Words between the Spaces: Buildings and Language*. London & New York: Routledge

Cohen, S., & Kliot, N. (1992). Place-Names in Israel's Ideological Struggle over the Administered Territories. *Annals of the Association of American Geographers, 82*, 653-680.

Dahamshe, A. (2017). Names under supervision: Israeli linguistic regulation of Arab streets – Turʿan as a case study. *Journal of Levantine Studies, 7,* 103-130.

de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkley: California university press.

Duncan, J., & Duncan, N. (1988). (Re)reading the landscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, *6*, 117-126.

Soja, E. (1989). *Postmodern Geography*. London: Verso.

Foucault, M. (1970). *The Order of Things: An Archeology of the Human Science*. New York, NY: Pantheon.

Giroux, H. (1994). *Borders crossings: Cultural workers and the politics of education.* New York, NY: Roultedge.

Hassa S. (2016). From 'Avenue de France' to Boulevard Hassan II': Toponymic inscription and the construction of nationhood in Fes, Morocco. In L. Bigon (Ed.), *Place names in Africa: Colonial urban legacies, entangled histories*. Switzerland: Springer.

Jones, R., & Merriman, P. (2009). Hot, banal and everyday nationalism: Bilingual road signs in wales. *Political Geography, 28*, 164-173.

Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethno-linguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology, 16*, 23-49.

Lefebvre, H. (1991) [1974]. *The production of space*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Rose-Redwood, R., Alderman, D. H., & Azaryahu, M. (2010). Geographical of toponymic inscription: New directions in critical place-names studies. *Progress in Human Geography, 30*, 468-486.

Sandercock, L. (1998). *Towards cosmopolis: planning for multicultural cities*. London, England: Continuum.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. London, England: Rutledge.

Scott, J. C. (1998). *Seeing like a state*. New Haven & London: Yale University Press.

Shoval, N. (2013). Street-naming, tourism development and cultural conflict: The case of the old city of Acre/Akko/Akka. *Transactions of the Institute of British Geographers, 38*, 612-626.

Stoler, A. L. (2009). *Along the archival grain: epistemic anxieties and colonial common sense.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Yeoh, B. S. A. (1996). Street-naming and nation-building: Toponymic

inscriptions of nationhood is Singapore. *Area 28*, 298-307.

Yiftachel, O. (2010). From Sharon to Sharon: Spatial planning and separation regime in Israel/Palestine. *Hagar, 10*, 73-106

Wallach, Y. (2011). Trapped in mirror images: The rhetoric of maps in Israel/ Palestine. *Political Geography, 30,* 358-369.

البيداغوجيا والتدريس - **הפדגוגיה וההוראה**

هيفاء مجادلة ومنى مرزوق | היפאא מג'אדלה | מונא מרזוק

تعزيز المعرفة اللّغويّة وتنمية اتّجاهات الطّلبة نحو تعلّمها من خلال بيداغوجيا الموسيقى والأغاني

احسان حاج يحيى | **איחסאן חאג' יחיא**

جوانب نظريّة وبيداغوجية لعمليات بناء البراهين وتقييمها

هيفاء مجادلة و منى مرزوق

تعزيز المعرفة اللّغويّة وتنمية اتّجاهات الطّلبة نحو تعلّمها من خلال بيداغوجيا الموسيقى والأغاني

ملخّص:

تهدف هذه الدّراسة إلى فحص درجة مساهمة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة، وفي تنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّمها؛ وإلى فَحص الفروقات بين تحصيل الطلاب في المعرفة اللغويّة واتّجاهاتهم نحو تعلّمها تبعًا للجندر.

تمّ اختيار العيّنة بالطّريقة القصديّة واشتملت على 32 طالبًا وطالبةً من الصّف الخامس في إحدى المدارس الابتدائيّة في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل. اعتمدت الدّراسة المنهج الإجرائيّ الكمّي، حيث تمّ تطبيق اختبار قبليّ وبعديّ على المشتركين. قامت الباحثتان بتصميم برنامج تدخّل يتكوّن من خمس وحدات تعليميّة لمواضيع مختلفة في المعرفة اللّغويّة التي تتضمّن عدّة مركبّات: الأصوات اللّغويّة وتمثيلها الكتابيّ؛ الصّرف؛ النّحو؛ دلالة الألفاظ؛ الإملاء والخطّ والتّرقيم. تتحدّد الدّراسة الحاليّة في ثلاثة مركّبات لغويّة هي: النّحو، الصّرف والإملاء. تمّ تعليم المركبّات اللغويّة المختارة عن طريق أغانٍ ملحّنة تُعبّر عن المواضيع. تضمّنت كلّ وحدة تعليميّة بالإضافة إلى الأغنية التي تعبّر عن الموضوع اللّغويّ، عارضة محوسبة تعرض كلمات الأغنية، أوراق عمل وتدريبات لمساعدة الطّلّاب على فهم المادّة، وورقة عمل تقييميّة للوحدة.

أكّدت نتائج الدّراسة وجود فروقات في التّحصيل اللّغويّ لدى المشتركين بين الاختبار القبليّ والبعديّ، لصالح الاختبار البعديّ، كما أشارت النّتائج إلى فروقات في التّحصيل تُعزى لمتغيّر الجندر، لصالح الإناث. أكّدت النّتائج أيضًا تحسّنًا في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة بعد تطبيق البرنامج، ووجود فروقات في اتّجاهات الطّلّاب

نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر لصالح الإناث. تؤكّد النتائج مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في رفع نسبة التّحصيل في المعرفة اللغويّة، وفي رفع درجة الاتّجاهات نحو تعلّمها.

توصي الدّراسة باعتماد بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعليم المعرفة اللّغويّة بمختلف مجالاتها؛ كما توصي بتوظيف برنامج التدخّل في هذه الدّراسة لتعليم مجالات المعرفة اللّغوية؛ وذلك لما له من أثر إيجابي في تحصيل الطّلّاب في المعرفة اللغويّة، وفي اتّجاهاتهم نحو تعلّمها.

كلمات مفتاحيّة: المعرفة اللّغويّة؛ الاتّجاهات؛ بيداغوجيا الموسيقى والأغاني؛ المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل.

1. المقدّمة

تُشير نتائج الامتحانات الدّوليّة (Pisa) وامتحانات النّجاعة والنّماء الوزاريّة القطريّة في إسرائيل (מיצ״ב) للسّنوات 2015، 2016 إلى تدنّي تحصيلات الطّلاب في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل في التّربية اللّغويّة (ראמ״ה, 2017؛ ראמ״ה, 2016؛ ראמ״ה, 2015). يشمل هذا الضّعف مختلف مركّبات التّربية اللّغويّة، وفي مقدّمتها المعرفة اللّغوية التي تُعبّر عن مجموع التّصوّرات اللّفظيّة النّظريّة لبنية اللّغة، فتشمل أصوات الكلمة المنطوقة وصحّة بنيتها، ثمّ صحّة التّركيب فصحّة الدّلالة (بن دحّان، 2014؛ زاهد، 2008). وفقًا لمنهج التّربية اللّغويّة المعتمد في المدارس الفلسطينيّة داخل إسرائيل، تتضمّن المعرفة اللّغويّة: الأصوات اللّغويّة وتمثيلها الكتابيّ، الصّرف، النّحو، دلالة الألفاظ، الإملاء والخطّ والتّرقيم (منهج التّربية اللغويّة، 2009، 2013).

أشارت العديد من الدّراسات (أحمد، 2007؛ حماد والغلبان، 2008؛ حنون، 2016؛ رهيف، 2017؛ زهراني، 2012؛ شرير، 2017؛ عبد الحميد، 2013؛ عوّاد، 2012؛ فورناماساري، 2015؛ النّفيسة، 2016؛ Haussamen, 2003) إلى وجود صعوبة في المعرفة اللّغويّة عامّةً وموادّ النّحو والصّرف والإملاء خاصّةً لدى الطّلّاب من فئات عمريّة مختلفة. هذه الصّعوبة يعاني منها أيضًا طلّاب المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل (أبو خضرة، 2010؛ جبران، 2009؛ ראמ״ה, 2016).

أكّدت بعض الدراسات (أبو خضرة، 2010؛ أمارة، 2010؛ بن دحّان، 2014؛ جبران، 2009؛ رهيّف، 2017؛ مجادلة، 2015) أنّ عدم استخدام طرائق التّدريس المناسبة

يؤدّي إلى ضعف الطّلّاب في مادّة الصَّرف والنّحو ونفورهم من تعلّمها؛ ممّا يستوجب توظيف طرائق تجذب الطّالب إلى تعلّمها، وتنسجم مع معطيات العصر الرّاهن ومستجدّاته البيداغوجيّة المتسارعة.

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى فحص مدى مساهمة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز مهارات المعرفة اللّغويّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة، وفي تنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّمها. للإجابة عن السّؤال المركزيّ: ما مدى مساهمة ببرنامج تدخّل قائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة، وفي تعزيز اتّجاهاتهم نحوها؟

تمّ اختيار بيداغوجيا الموسيقى والأغاني تحديدًا لأنّ توظيفها في المرحلة الأساسيّة الابتدائيّة ينسجم مع طبيعة الطّفل الّذي يميل إلى الموسيقى ويستهويه الغناءُ (حداد، 2016؛ الشّرقاوي وآخرون، 2012؛ عبّاس، 2013؛ غانم، 2012؛ محمّد، 2004؛ النّجّار، 2009 (Brown, 2016 ;Herr, 2008;، ولِما في الموسيقى من خصائص تُراعي لغة الطّالب واحتياجاته العاطفيّة، فهي تساعده على استخدام اللّغة للتّواصل بشكلٍ سليم مع العالم المحيط بهِ (Rodgers, 2008 Brown, 2016). وهي طريقة جاذبةٌ وخارجة عن المألوف، وتحقّق نظريّة «التّعلم ذو معنى» (Meaningful Learning) (وزارة التربية والتّعليم، 2013). ونظرًا إلى أنّ الموسيقى في التّعليم غير مُستَثْمَرة كبيداغوجيا معتمدة، ولم تَرِد ضمن الطرائق التعليميّة المقترحة في المناهج التعليميّة (منهج التربية اللغويّة، 2009، 2013)، وأنّ الأبحاث حول استخداماتها في تعليم المعرفة اللغويّة غير كافيّة لا سيّما في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل على حدّ اطّلاع الباحثتين.

تنبع أهميّة الدّراسة من أهميّة المعرفة اللّغويّة بمختلف مركّباتها، وتعزيزها من أجل المحافظة على سلامة اللّغة، وتوظيفها بالشّكل الصّحيح (سليمان، 2004؛ طعمة وآخرون، 2006). ويأتي الاهتمام بالمعرفة اللّغويّة في هذه الدّراسة، متّفقًا مع جهود وزارات التّربية والتّعليم الرّامية إلى تطوير مهارات الطّالب اللّغويّة، واستخدام القاعدة اللّغويّة من أجل إتقان اللّغة العربيّة بشكلٍ سليم؛ فتكون وسيلةً لإتقان اللّغة وليست الغاية إتقان قواعد اللّغة فحسب (أبو خضرة، 2010؛ منهج التّربية اللّغويّة، 2009).

تُعدّ الدّراسة الحاليّة تجديديّة من حيث اعتمادها على برنامج تدخّل قائم على تحويل مواضيع المعرفة اللّغويّة النظريّة المعتمدة في مختلف مناهج التربيّة اللغويّة في العالم العربيّ إلى أغانٍ مصحوبة بألحان موسيقيّة، وفحص فاعليّة البرنامج في تعزيز مهارات

المعرفة اللّغويّة لدى الطّلاب واتّجاهاتهم نحوها. ويمكن لهذه الدّراسة أن تُسهم في اقتراح أداة بيداغوجيّة تخدم المعلّمين والمعلّمات، وتمكّنهم من الاستعانة بها لتعليم طلّابهم مواضيع المعرفة اللغويّة، وتلفت انتباه واضعي المناهج والبرامج لتفعيل دَوْر بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في المرحلة الأساسيّة لتعليم التربية اللغويّة ومركبّاتها.

2. الخلفيّة النّظرية والدّراسات السّابقة

2.1 المعرفة اللّغوية ومركّباتها

اعتُمد مصطلح المعرفة اللّغوية في منهج التّربية اللّغويّة (2009)، وتعامل مع ثلاثة جوانب أساسيّة: (1) استعمال اللّغة: للتكلّم، للقراءة ولكتابة نصّ. ويتمّ بناء وفهم نصّ بحسب: السّياق، المتلقّين والأهداف. (2) الوعي اللّغويّ: مناقشة الوسائل اللّغويّة، واستعمالها بشكل واعٍ من أجل بناء وفهم نصوص محكيّة ومكتوبة. (3) المعرفة عن اللّغة (ما وراء اللّغة/ميتا لغة): تعميمات، صياغة القواعد اللّغويّة، استعمال المصطلحات الملائمة، وتنظيم المعرفة اللّغويّة بشكل منهجيّ.

تتوزّع المعرفة اللّغويّة على مركّبات عدّة: (1) الأصوات اللّغويّة وتمثيلها الكتابيّ. (2) الصّرف؛ يبحث في تحويل الكلمة إلى صيغ وأبنية مختلفة بحسب المعنى المقصود. (3) النّحو؛ يبحث في تركيب الجُمَل والعلاقات بين أركان الجملة، وبين الجمل المتتالية. (4) دلالة الألفاظ؛ تشمل دلالة كلّ لفظ المصطلحين (الدّال والمدلول)، فالدّال هو الصّورة اللّفظيّة للشّيء، والمدلول هو الصّورة الذّهنيّة له. (5) الإملاء والخطّ والتّرقيم؛ وهي من فروع اللّغة العربيّة المهمّة (وزارة التّربية والتّعليم، 2009).

تتحدّد الدّراسة الحاليّة في ثلاثة مركّبات هي: الصّرف، النّحو والإملاء. لقد وقع الاختيار على هذه المركّبات دون غيرها بسبب الإشكاليّات الّتي يقع فيها الطّلّاب؛ ولكونها أكثر مركّبات المعرفة اللّغويّة تركيزًا في منهج التربية اللغويّة (وزارة التّربية والتّعليم، 2009).

2.2 التّحصيلات المطلوبة في المعرفة اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة

أورد منهج التربية اللغويّة مجموعة التّحصيلات المطلوبة في مجال المعرفة اللّغوية لطلّاب المرحلة الابتدائيّة. وبما أنّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّة تراكميّة، وتعتمد على ما سبقها من معرفة، فقد صيغَ هدف عام لجميع المراحل العمريّة، يتمثّل في «معرفة وفهم واستعمال: الأصوات اللغويّة وتمثيلها الكتابيّ، الصّرف، النّحو، دلالة الألفاظ، الإملاء والخطّ والتّرقيم» (وزارة التّربية والتّعليم، 2009، 94).

فيما يتعلّق بالتّحصيلات الخاصّة بموضوع الصّرف في الصفّ الخامس، تتمثّل في معرفة واستعمال: (1) المفرد والمثنّى والجمع؛ (2) أسماء الإشارة؛ (3) الاسم والموصول؛ (4) الضّمائر المنفصلة والضّمائر المتّصلة؛ (5) أدوات الاستفهام بمواقعها الصّحيحة، (6) ملاءمة الصّفة للموصوف؛ (7) الفعل بأزمنته المختلفة؛ (8) الأوزان الصّرفية (9) معرفة الفعل المجرّد من المزيد؛ (10) الجذر؛ (11) التّمييز بين المعتل والصّحيح؛ (12) العدد والمعدود من (19–11)؛ (13) التّمييز بين المعرفة والنّكرة من الأسماء؛ (14) تمييز أنواع الجمع.

بالنّسبة إلى معرفة النّحو فترتكز على ما سبقها من تحصيلات على امتداد سنوات التّعليم السّابقة في الصّفين الثّالث والرّابع والتّوسُّع بها، بداية بمعرفة بعض التّراكيب اللّغويّة البسيطة كإضافة الاسم إلى ضمير أو إلى اسم ظاهر؛ معرفة واستعمال الجملة المفيدة البسيطة بنوعيها؛ ثمّ معرفة الجملة الفعليّة وأركانها، والجملة الاسميّة وأركانها؛ كذلك معرفة النّعت والعطف. أمّا بالنّسبة لمهارات الإملاء، فعلى الطّالب كتابة الإملاء غير المنظور كتابة صحيحة وبخطٍ واضح. كما عليه إتقان كتابة الهمزة في آخر الكلمة بجميع حالاتها؛ والتّمكّن من كتًابة التّنوًين بأنواعهِ (وزارة التّربية والتّعليم، 2009، 101–94).

2.3 وضع الطّلّاب الفلسطينيّين في المعرفة اللّغويّة

أظهرت نتائج امتحانات النّجاعة والنّماء (מיצ"ב) في اللّغة العربية بشكلٍ عام والمعرفة اللّغويّة بشكلٍ خاصّ للسّنوات (2016–2015) أنّ المعدّل العام للطّلّاب الفلسطينيّين في إسرائيل 64%، توزّع على النّحو التّالي: المعدّل العام في فهم المقروء 65%؛ المعدّل العام في التّعبير الكتابيّ 59%؛ بينما كان المعدّل العام في المعرفة اللّغويّة 70% (ראמ"ה, 2016). وتظهر الفجوة في التّحصيل الدّراسيّ بين الطّلّاب العرب واليهود من خلال نتائج الامتحانات، إذ وصل المعدّل العام للطّلّاب اليهود في اسرائيل 74%، توزّع على النّحو التّالي: المعدّل العام في فهم المقروء 76%؛ المعدّل العام في التّعبير الكتابي 68%، أمّا في المعرفة اللّغويّة فكان المعدّل العام 78%.

2.4 اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة

يُعرّف الاتّجاه على أنّه حالة من الاستعداد العقليّ والعصبيّ انتظمت من خلال الخبرة الخارجيّة، ويكون لها تأثير توجيهيّ أو ديناميّ على استجابات الفرد نحو كلّ الموضوعات والمواقف المتعلّقة بها (صدّيق، 2012؛ Amy, Shweta and Gayla, 2013; Zamzami and Siti, 2016). تؤدّي الاتّجاهات دورًا مهمًّا في التّعليم الإنسانيّ، فقد

يُواجه الطّلّاب صعوبات تعليميّة بسبب اتّجاهاتهم السّالبة نحو الدّراسة، حتّى عند الطّلّاب ذوي القدرات العقليّة العالية (شرير، 2017).

تمثّل الاتّجاهات استعدادات وجدانيّة مكتسبة تُجاه المثيرات سواء أكانت أفرادًا أو موضوعات تستدعي استجابة ما، وعادة ما يعبّر الفرد عن ميله تجاهها بلفظة أو حركة تعبّر عن حبّه أو رغبته أو رفضه ونفوره (وحيد، 2001).يتكوّن الاتّجاه من ثلاثة مكوّنات أوّلها المكوّن المعرفيّ، وهو أساس تكوين الاتّجاه، ويتضمّن معتقدات الفرد وأفكاره نحو موضوع الاتّجاه؛ والمكوّن الوجدانيّ أو الانفعاليّ، ويتضمّن مشاعر الفرد وأحاسيسه نحو موضوع الاتّجاه، والمرتبطة بتكوينه العاطفيّ؛ وثالثها المكوّن السلوكي، ويتضمّن الأنماط والميول السلوكيّة تجاه موضوع الاتّجاه (Breckler,1997; Briggs, 2009).

أشارت العديد من الدّراسات (أبو خضرة، 2010؛ أبو الرّيش، 2013؛ أحمد، 2007؛ الجشعمي والسّلطاني، 2012) إلى أنّ الطّلّاب يُظهرون اتّجاهات سلبيّة نحو دراسة المعرفة اللّغويّة عامّة، وأكّدت نفورهم من القواعد النّحويّة والصّرفيّة خاصّة، وعدم تفضيل حصص النّحو من بين حصص اللّغة العربيّة.

ثمّة عوامل عديدة للاتّجاهات السلبيّة لدى الطّلاب تجاه تعلّم المعرفة اللّغويّة، منها ما يعود إلى صعوبة اللّغة العربيّة نفسها بسبب كثرة قواعدها، وكثرة الأوجه الإعرابيّة، وتعدّد المذاهب والمدارس النّحويّة، واعتماد النّحو على القواعد المجَرَّدة ما يسبّب عدم فهم الطلاب للمواضيع النحويّة التي يضطّرون لحفظها من أجل الاختبارات النّهائيّة (أبو خضرة، 2010؛ جبران، 2009)، وكونها مادّة تحليليّة منطقيّة فلسفيّة للّغة، يجد الطّالب صعوبةً في التّعامل معها (النّاصر، 2014). وهناك عوامل تُعزى إلى عدم مراعاة اهتمامات الطّلّاب وميولهم عند وضع المناهج التعليميّة اللغويّة، وعدم ملاءمة كثير من القواعد النّحويّة للمستويات العقليّة للطّلّاب (أبو خضرة، 2010؛ مجادلة، 2015؛ مصاروة، 2003). فضلًا عن ذلك؛ فإنّ هناك علاقة بين الضّعف اللغويّ للطّلّاب وبين طريقة التّدريس الّتي من خلالها يتلقّى الطّالب الموادّ، فيرجع الضّعف إلى عدم اختيار الطرائق التعليميّة المناسبة، واعتماد طرائق التّدريس التلقينيّة الجافّة التي لا تعمل على تحفيز الطّلّاب، بل تجعلهم متلقّين سلبيّين للمادّة وتنفّرهم منها (أبو خضرة ،2010؛ أحمد، 2007؛ جبران، 2009؛ الجشعمي والسّلطاني، 2012؛ الدّليمي والوائلي، 2003؛ مجادلة، 2015).

2.5 استراتيجيّات وطرائق في تعليم المعرفة اللّغوية

من أجل التغلّب على إشكاليّة تعليم المعرفة اللغويّة بمركّباتها المختلفة: النّحو، الصّرف

والإملاء، طرحَ التربويّون عدّة طرائق واستراتيجيّات لتعليمها. من بينها الطّريقة القياسيّة Standard method؛ الطّريقة الاستقرائيّة Inductive method؛ طريقة حلّ المشكلات Problem Solving؛ طريقة الألعاب اللّغويّة Language Games؛ الطّريقة الإلقائيّة أو طريقة المحاضرة Method of lecture؛ طريقة الجدول الاسترجاعيّ Feedback table؛ طريقة التّعلّم المقلوب Learning Flipped؛ طريقة لعب الأدوار Role playing Strategy؛ طريقة المسرح والدّراما Theater strategy and drama وغيرها.

في ظلّ التّقدّم التّكنولوجيّ الهائل لم تعد الطّرائق التّقليديّة المعتمدة على التّلقين تلقى قبولًا واهتمامًا من قِبَل القائمين على العمليّة التّعليميّة لما فيها من آثار سلبيّة على إبداع الطّالب وتشوّقه للتّعلّم، وتهيئة بيئة جاذبة للطّالب من أجل بلوغ الأهداف التّعليميّة (شرير، 2017؛ .Pierce and Fox, 2012) وباتت الحاجة ملحّة إلى توظيف طرائق تعليميّة تحقّق نظريّة التعلّم ذي معنى القائمة على المتعة والتّشويق.

2.6 بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعليم المعرفة اللغويّة

ليست البيداغوجيا القائمة على استراتيجيّة الموسيقى والأغاني بالحديثة؛ فقد ظهر استخدام الموسيقى في عدّة مجالات مثل العلاج والتّعليم والتّرفيه (Engh, 2013 ;Barker,1999).

أكّدت الدّراسات أنَّ هناك دورًا وتأثيرًا للموسيقى على سلوك الطّفل، إذ الموسيقى تجعل منه شخصًا هادئًا، وتُحسّن من مهارات الاستماع والتّركيز لديه، وتتيح له أيضا الفرصة ليتعلّم مهارات لغويّة وحسابيّة إلى جانب ما وتزوّده به من شعور المتعة والفرح (أبو ختلة، 2005؛ أبو كلوب والنّاقة، 2016؛ جاسم، 2013؛ المشرفي، 2010). كما أنّها تُكسبه القدرة على التّعبير عن ذاته والتّفاعل مع مشاعر الآخرين والتّواصل معهم. فضلًا عن كونها تحفّز وتثير عناصر التأثير والإدراك؛ ممّا يعمل على زيادة القدرة على تخزين المعلومة وتحسين القدرة العقليّة لدى الطّالب. وتساعد على تحسين مزاجه لأنّ المزاج يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمشاعر (Boyer and Rozmajzl, 2012 Juslin and Sloboda, 2010;).

يُحقّق توظيف الأغاني والموسيقى في حصص التّربية اللغويّة لدى المتعلّمين في المراحل الأساسيّة أهدافًا عدّة أهمّها: إفساح المجال أمام الطّلّاب للتّدرّب على النّطق الصّحيح، واللّغة السّليمة، وتنمية الثّروة اللّغويّة، ونموّ الذّوق والحسّ الفنّي (عبد الفتّاح، 2000). كما أنّ قراءة المعلّم للأناشيد والأغاني تدفع الطّلّاب إلى المحاكاة والتّأثّر بأسلوب الغناء. تُمكّن الموسيقى من المساعدة في تعلّم المفردات

والعبارات، فتؤثّر إيجابيًّا في إتقان اللّغة، وقواعد النّحو كما أنّها تساعد في تسريع عمليّة التّعلّم (Lecoq and Suchaut, 2012). وبهذا فإنّ هذه البيداغوجيا بما فيها من موسيقى وإيقاع وصور شاعريّة تخاطب الوجدان (عبد الفتّاح، 2000؛ العناني، 2007؛ المشرفي، 2005).

أجريت دراسات لفحص أثر استخدام بيداغوجيا الموسيقى في تعليم المهارات اللغويّة، وأشارت نتائجها إلى تحسّن جوهريّ في مستوى نموّ المهارات اللّغويّة لدى العيّنة بعد تعرّضها لبرامج الأنشطة الموسيقيّة. وأكّدت نتائج تلك الدراسات أنّ لهذه البيداغوجيا دَوْرًا كبيرًا في حفظ المفردات، وتعزيز اللّغة، وتعزيز الذّاكرة اللّغوية لدى الطلاب. من هذه الدّراسات دراسة سليف ومايك (Slevc and Miyeke, 2006)، التي هدفت إلى بحث أثر استخدام الموسيقى في تعليم اللّغة الإنجليزيّة كلغة ثانية للصّفوف الابتدائية، ودَوْرها في تحفيز الذاكرة اللّغويّة لديهم. ودراسة نصر وعرنوس (2009) التي فحصت مدى فاعليّة الأنشطة الموسيقيّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى أطفال الرّوضة.

تتّفق مع هذه النّتائج كلّ من دراسة كونيسا (Conesa, 2015) ودراسة فينيتس (Vinyets, 2013) اللّتين أجريتا لفحص دَوْر الموسيقى والنّغمات في زيادة الفاعليّة في تعليم اللّغة الإنجليزيّة لَلمتعلّمين الصّغار في التّعليم الابتدائي، حيث أكّدت نتائجهما على أهميّة الدّور الذي تؤدّيه الموسيقى في خلق بيئة مثاليّة لتعلّم المفردات والمصطلحات الإنجليزيّة، وفي خلق بيئة تمتاز بالاسترخاء والمتعة في التعلّم.

ثمّة دراسات فحصت تأثير بيداغوجيا الموسيقى والأغاني على القواعد اللّغويّة تحديدًا، منها دراسة المصري (2016) التي هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف الأناشيد التّعليميّة في علاج صعوبات القواعد النّحويّة لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسي. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في الاختبار لصالح المجموعة التّجريبيّة، بحيث أكّدت أنّ استخدام الأناشيد التّعليميّة لها أثر فعّال في علاج صعوبات القواعد النّحويّة لدى طالبات العيّنة.

وأجرى روجرز (Rodgers, 2008) دراسة على مجموعة من الطّلّاب في الصّفوف الابتدائيّة، هدفت إلى بحث دَوْر الموسيقى في حفظ المفردات وإتقان القواعد النحويّة لدى طلّاب الصّفوف الابتدائيّة. خلصت الدراسة إلى أنّ تطوّر القابليّة اللّغوية باستخدام الموسيقى، يساعد الطّفل على استخدام اللّغة للتّواصل مع الآخر،

وأثناء الغناء يقوم الطّفل بالتّفكير بكيفيّة استخدام المفردات التي تعّلمها وقد أصبح واعيا لأهميّة تناسقها وضرورة قدرته على قراءتها، فهو بذلك يتعّلم القراءة والكتابة ويتقن القواعد النحويّة. فضلًا عن المزايا السّابقة للتّعليم المرتكز على بيداغوجيا الموسيقى؛ فإنّها تؤدّي أيضًا إلى تعزيز الكفاءة اللّفظيّة للطّفل، وتحسين الأداء في مهارات الاستماع والتّكلّم والقراءة والكتابة. وأن التّدريب الموسيقيّ يطوّر الشقّ الأيسر من الدّماغ، والّذي يُعدّ هو المسؤول عن العمليّات اللّغويّة (Hallam, 2015; Brown, 2016).

تجاوبًا مع أهميّة الموسيقى في عالم الطّفل؛ اقترحت وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل تفعيل برنامج وزاريّ بعنوان «أغنية اليوم»، بحيث يُفتَتَح اليوم التعليميّ في المدارس الابتدائيّة العربيّة بأغنية من مجموعة أغانٍ مُقترحة، كي يُستهلّ اليوم بشيءٍ من الخيال والإلهام طوال اليوم (משרד החינוך, 2018).

ولّما كانت المعرفة اللّغوية بمجملها من الموضوعات التي شغلت العديد من واضعي المناهج، والمجتهدين من أجل تقديم أفضل الطّرائق والاستراتيجيّات لتعزيز مهارات المعرفة اللّغويّة واستخدامها بالشّكل الصّحيح، وجعل الموضوع ممتعًا بحيث يُقبل الطّلّاب على تعلّمه لا النّفور منه، جاءت هذه الدّراسة للوقوف على مدى مساهمة برنامج تدخّل قائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز مهارات المعرفة اللّغوية لدى طلّاب الصفّ الخامس الابتدائيّ، وتنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّمها.

2.8 أسئلة الدّراسة:

السّؤال المركزيّ الأوّل: ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة؟

تنبثق عنه الأسئلة الفرعيّة التّالية:

1. ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في النّحو؟
2. ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في الصّرف؟
3. ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في الإملاء؟

4. هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل الدّراسيّ في المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟

السّؤال المركزيّ الثاني: ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز اتّجاهات طّلّاب الصّف الخامس الابتدائي نحو المعرفة اللّغويّة؟

وينبثق عنه السؤال الفرعيّ: هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟

3. منهجيّة الدّراسة

3.1 منهج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج الإجرائيّ الكمّي، وهو عبارة عن دراسة منهجيّة لأداء وعمل وممارسات المعلّم الذّاتيّة (زيدان، 2016).

3.2 المشتركون

تكوّنت عيّنة الدّراسة من (32) طالبًا من الصّف الخامس في إحدى المدارس الابتدائية في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل، (16) طالبًا و (16) طالبةً يتفاوتون في مستواهم التّحصيليّ. اختيرت العيّنة بطريقة قصديّة بناءً على تواجد إحدى الباحثتَين في المدرسة.

3.3 الخطّة الإجرائيّة وسيرورات الدّراسة

قامت الباحثتان بتصميم برنامج تدخّل يتكوّن من خمس وحدات تعليميّة، لمواضيع مختلفة في المعرفة اللّغويّة، مع مخطّط لكلّ وحدة يتضمّن أغنية عن موضوع الدّرس، عارضة بواسطة برنامج بوربوينت PowerPoint تعرض كلمات الأغنية، أوراق عمل وتدريبات، وأفلام قصيرة. تمّ تعيّين جدول زمنيّ لتمرير كلّ وحدة، ومرّ البرنامج بعدّة مراحل قبل التّنفيذ:

أوّلًا: تمّ تحديد المهارات والمواضيع التّابعة للمعرفة اللّغويّة التي سيتمّ تمريرها ضمن البرنامج المقترح، والمعتمدة رسميًا في منهج التّربية اللّغويّة للصّفّ الخامس الابتدائيّ (وزارة التّربية والتّعليم، 2009).

ثانيًا: تمّ تحضير الاختبار القبليّ وتمريره على الطّلّاب قبل البدء بتنفيذ البرنامج. وتمّ بناء الاختبار القبليّ بالاعتماد على امتحانات سابقة من امتحانات النّجاعة والنّماء المحكّمة والتي تُعنى بفحص مهارات بالمعرفة اللّغوية (تمّ استبعاد الأسئلة الّتي تقيس المهارات التّي لم تدرّس بعد وستدخل ضمن برنامج التّدخّل). تكوّن الاختبار القبلي من 30 سؤالًا مختلفًا بحيث كان مجموع درجات الاختبار الكليّ 100 درجة، 5 أسئلة مغلقة و 25 سؤالًا مفتوحًا. وقامت الباحثتان بإعداد المحكّات بنفس الطّريقة.

بعد تحكيم الاختبار القبليّ وإجراء التّعديلات اللّازمة عليه؛ تمّ تطبيق الاختبار على عيّنة عشوائيّة من الصّف الخامس غير عيّنة الدّراسة لفحص مدى صدقه وثباته، وأجريت التّعديلات اللّازمة. وقد تمّ حساب الانحراف المعياريّ والمتوسّط الحسابي لأداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة، بحيث يبيّن مستوى أداء الطّلّاب.

مبنى أسئلة الاختبار القبليّ:

أسئلة النّحْو: سؤال رقم 1، 2، 14، 15، 27. أسئلة الصّرف: سؤال رقم 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 28. أسئلة الإملاء: سؤال رقم 26، 29، 30.

الأسئلة الّتي تفحص تحصيلات الصّرف تغلبُ الأسئلة التّي تفحص تحصيلات النّحو والإملاء من حيث الكمّ، وذلك وِفقًا لما جاء في منهج التربية اللّغويّة (2009)، فهو يركّز على مادّة الصّرف في المرحلة الابتدائيّة نظرًا لاكتساب الطّفل معظم كلماته من اللّغة المحكيّة.

ثالثًا: تمّ إعداد خمس أغانٍ، بحيث تُعبّر كلّ أغنية منها عن الموضوع اللّغويّ المراد تدريسه للطّلّاب. ثلاث من تلك الأغاني هي من تأليف الباحثتين، ثمّ قام مطربان بتلحينهما وأدائهما غناءً. والأخريان تمّ اعتمادهما من اليوتيوب YouTube بتصرّف كي تغطّي القاعدة اللّغويّة وتكون بمثابة أداة جديدة مع حفظ جميع الحقوق للعاملين عليها، إذ تمّ إدراج الرّابط الأصليّ لكلّ أغنية اعتُمدت من اليوتيوب، ثمّ قام المطرب بغنائها من جديد.

تمّ تحكيم كلمات الأغاني بعد عرضها على مجموعة من المحكّمين المختصّين المحليّين من شعراء وكّتاب لأدب الأطفال وتربويّين ولغويّين. ثمّ أجرت الباحثتان التّعديلات المقترحة من قِبَلهم، وبعدها تمّ إرسال الكلمات للمغنّي كي يقوم بتلحينها وغنائها.

رابعًا: قامت الباحثتان بإعداد خمس وحدات تعليميّة، وكل وحدة ارتكزت على أغنية من مجموعة الأغاني الّتي تمّ تحضيرها مسبقاً، مستعينةً بأسس القاعدة اللغويّة المطلوبة وفقًا لمنهج التّربية اللّغويّة (2009). تمّ تحكيم الوحدات التّعليميّة من قِبَل مختصّين لغويّين، مرشدي لغة عربيّة، معلّمين للّغة العربيّة ذوي خبرة طويلة في التّعليم. ثمّ عُدّلت الوحدات على ضوء ملاحظات المحكّمين. تضمّنت الوحدات، بالإضافة إلى الأغاني، أوراق عمل وتدريبات مساعدة للطّلّاب على فهم المادّة وتذويتها، أفلام قصيرة من اليوتيوب YouTube تخدم هدف الوحدة، وذُيّلت كلّ وحدة بورقة عمل تقييميّة. تمّ الاستعانة في إعداد المادّة الإثرائيّة بمواقع مختلفة للّغة العربيّة.

تخصّصت كلّ وحدة بموضوع معيّن من مواضيع المعرفة اللّغويّة، فكان تقسيم الوحدات على النّحو التّالي:

- الوحدة الأولى: موضوعها المبتدأ والخبر؛ المدّة الزّمنيّة ثلاث حصصٍ.
- الوحدة الثّانية: موضوعها النّعت؛ المدّة الزّمنيّة حصّتان.
- الوحدة الثّالثة: موضوعها الهمزة آخر الكلمة؛ المدّة الزّمنيّة حصّتان.
- الوحدة الرّابعة: موضوع الوحدة الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ؛ المدّة الزّمنيّة ثلاث حصصٍ.
- الوحدة الخامسة: موضوعها المفعول بهِ؛ المدّة الزّمنيّة ثلاث حصصٍ.

خامسًا: تمّ تطبيق برنامج التّدخّل وفق الجدول الزّمنيّ الّذي تمّ تحديده مسبقًا لتنفيذ كلّ وحدة من الوحدات التّعليميّة، فتكوّنت الوحدات الخمس من ثلاثة عشر درسًا نُفّذت على مدار ثمانية أسابيع..

سادسًا: بعد الانتهاء من تمرير برنامج التدخّل وتطبيقه بمختلف وحداته؛ تمّ تمرير اختبار بَعديّ، على المشتركين. تمّ تحضير الاختبار البَعديّ بنفس طريقة عرض الأسئلة الموجودة في الاختبار القبليّ، فقد تمّ جمع أسئلة من امتحانات النّجاعة من سنوات سابقة (تمّ رصد الأسئلة الّتي تقيس المهارات الّتي دُرّست وفق برنامج التّدخّل)، وتحضير أسئلة تغطّي جميع المواد الّتي دُرِّست. تكوّن الاختبار البَعديّ من 30 سؤالًا مختلفًا بحيث كان مجموع درجات الاختبار الكليّ 100 درجة، 5 أسئلة مغلقة و 25 سؤالًا مفتوحًا. وبعدها تمّ تحضير المحكّات بنفس طّريقة بناء المحكّات في الاختبار القبليّ، وتمّ عرضه على لجنة التّحكيم، وأجريت التّعديلات المقترحة

عليه؛ وبعدها تمّ تطبيق الاختبار البَعدي على عيّنة عشوائيّة من الصّف الخامس غير عيّنة الدّراسة، لفحص صدقه وثباته، وأجريت التّعديلات اللّازمة. وقد تمّ حساب الانحراف المعياريّ والمتوسّط الحسابيّ لأداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة، بحيث يبيّن مستوى أداء الطّلّاب.

مبنى أسئلة الاختبار البعديّ:

أسئلة النّحْو: سؤال رقم 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 21، 22، 26، 27، 28. أسئلة الصّرف: سؤال رقم 18، 19، 24، 25. أسئلة الإملاء: سؤال رقم 23، 29، 30.

تساوت الأسئلة الّتي تفحص تحصيلات الإملاء في كلا الامتحانين (القبلي والبعدي)؛ أمّا الاختلاف الحاصل فيظهر في الأسئلة الّتي تفحص تحصيلات النّحو والصّرف، بحيث غلبت أسئلة النّحو بخلاف الاختبار القبليّ، وذلك نسبة لمواضيع المعرفة اللّغويّة الّتي وقع الاختيار عليها، فقد كانت نسبة الأغاني الّتي تُعنى بالنّحو ثلاثة من أصل خمسة، وأغنية واحدة تُعنى بالصّرف وواحدة تُعنى بالإملاء.

سابعًا: تمرير استبانة تفحص اتّجاهات الطلاب نحو المعرفة اللّغويّة بعد تنفيذ برنامج التّدخّل.

3.4 أدوات الدّراسة

استبانة: تمّت الاستعانة بدراسة شرير (2017) ودراسة فينيتس (Vinyets, 2013) لصياغة فقرات الاستبانة، وقامت الباحثتان بإعداد مقياس اتّجاه مكوّن من (39) فقرة تهدف إلى التّعرّف إلى اتّجاهات طلّاب المرحلة الابتدائيّة نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة (التي تتضمّن: النّحو، الصّرف، الإملاء)، بحيث كانت الفقرات 24-1 تُعنى بفحص اتّجاه الطّلّاب نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة، أمّا الفقرات 39-25 فتُعنى بفحص مدى مساهمة استراتيجيّة الأغاني والأناشيد في تعلّم المعرفة اللّغويّة. تمّ عرض الاستبانة بصورتها الأوليّة على لجنة محكّمين ثمّ تعديلها بناءً على ملاحظاتهم، ومن ثمّ توزيعها على عيّنة طلّابيّة مكوّنة من (20) طالبًا وطالبةً من المدرسة الابتدائيّة ليسوا من مجموعة التّجربة، وتمّ حساب صدق وثبات المقياس من نوع الاتّساق الدّاخلي بحساب معادلات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من الفقرات والدّرجة الكليّة للبعد الّذي تنتمي إليه في المقياس.

صدق وثبات الاستبانة: في الدراسة الحاليّة تمّ احتساب معامل «كرونباخ ألفا» الكلّي

للاتّساق الدّاخلي (مقياس فحص اتّجاه الطّلاب نحو المعرفة اللّغوية) حيث بلغت قيمته (α=0.94).

معامل «كرونباخ ألفا» الكلّي للاتّساق الدّاخليّ للبُعد الأوّل (الاتّجاه نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة) بلغت قيمته (α=0.94).

معامل «كرونباخ ألفا» الكلي للاتّساق الدّاخلي للبُعد الثّاني (تعلّم المعرفة اللّغويّة بالاعتماد على استراتيجية الأغاني والأناشيد) بلغت قيمته (α=0.89). ممّا يشير إلى درجة ثبات عالية للاستبانة.

الفقرات السّلبيّة في الاستبانة: 2، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 15، 16، 18، 20، 23، 24، 26، 27، 28، 36، 39.

سُلّم القياس يؤشّر في المعدّل الأعلى (كلّما كان أقرب إلى 5) إلى اتّجاهات إيجابية للطّالب نحو المعرفة اللّغويّة، والعكس كلّما كان أقلّ (أقرب إلى 1) فإنّه يشير إلى اتّجاهات سلبيّة للطّالب نحو المعرفة اللّغوية.

3.5 معالجة البيانات وتحليلها

تمّ استخدام برنامج الرّزم الإحصائيّة (Spss) لمعالجة البيانات وتحليلها، واعتمدت اختبارات تُبيّن المتوسّط الحسابي والانحراف المعياريّ، وتمّ التّركيز على الفروقات بين الاختبار القبليّ والبعديّ، كما تمّ احتساب التّكراريّات والنّسب المئويّة. تمّت معالجة البيانات في الدّراسة الحاليّة عن طريق بيانات كميّة، وقد تمّ تقييم أداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة من خلال الاختبارين القبليّ والبعديّ، ومنح علامة كميّة من خلال متوسّط حسابيّ وانحراف معياريّ لأداء الطّلّاب في المعرفة اللّغويّة، بحيث يُبيّن مستوى أداء الطّلّاب.

لفحص المجالات الأكثر تحسُّنًا والأقل تحسُّنًا لدى الطّلّاب، تمّ إجراء اختبار المتوسّطات الحسابيّة (المعدّلات) Frequency لفحص معدّلات مجالات المعرفة اللّغويّة، ولفحص الفروقات في التَّحصيل الدِّراسيّ التّي تُعزى لمتغيِّر الجندر، وتمّ إجراء اختبار t بين المتغيرات. أمّا اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة فقد تمّ إجراء اختبار t بين المتغيرات، ولفحص مدى مساهمة برنامج التّدخّل في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة، تم إجراء اختبار t للمتغيّرات المتعلّقة بين المتغيّرات.

4. عرض النّتائج

يتناول هذا الفصل عرض النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها من خلال تطبيق أدوات الدّراسة على العيّنة. للإجابة عن السّؤال المركزيّ الأوّل ونصّه: «ما مدى مساهمة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في المعرفة اللّغويّة»، وأسئلته الفرعيّة المتعلّقة بالمجالات اللّغويّة المبحوثة (3-1)؛ تمّ إجراء اختبار المتوسّطات الحسابيّة (المعدّلات) Frequency لفحص معدّلات كلّ مجال من مجالات المعرفة اللّغويّة: النّحو، الصّرف والإملاء. (انظر جدول رقم 1).

جدول رقم 1: المتوسّطات الحسابيّة (المعدّلات) والانحرافات المعياريّة لمجالات المعرفة اللّغويّة N= 32

	قبل التدخّل		بعد التدخّل	
	متوسّط حسابي (المعدل %) Mean	الانحراف المعياري Std	متوسّط حسابي (المعدل %) Mean	الانحراف المعياري Std
النّحو	72.81	15.70	76.56	21.30
الصّرف	48.66	10.27	73.12	24.05
الإملاء	67.32	22.60	67.18	27.35
العلامة النهائيّة	55.18	12.29	73.43	21.33

يُشير الجدول أعلاه إلى أنّ مجال المعرفة اللّغوية الأكثر تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال الصّرف، حيث إن معدّل الطّلّاب قبل التّدخّل كان ,M= 48.66% SD= 10.27، وبعد التّدخّل M= 73.12 %, SD= 24.05. مجال المعرفة اللّغويّة الأقلّ تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال الإملاء، حيث كان معدّل الطّلّاب قبل التّدخّل M= 67.32 %, SD= 22.60، وبعد التّدخّل M= 67.18 %, SD= 27.35. أمّا مجال النّحو فوفقًا للجدول أعلاه كان معدّل الطّلّاب قبل التّدخّل ,M= 72.81% SD= 15.70، وبعد التّدخّل M= 76.56%, SD= 21.30. تشير النتائج السّابقة إلى أنّ تأثير برنامج التّدخّل إيجابيّ في مجالات المعرفة اللغويّة. (انظر رسم بيانيّ رقم 1).
بعد معرفة مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى على كلّ

مجال من مجالات المعرفة اللغويّة على حدة، تمّ إجراء اختبار t للمتغيّرات المتعلّقة بين متغيِّرات البحث. (انظر جدول رقم 2).

جدول رقم 2: قيمة اختبار t في مجالات المعرفة اللغوية عند الطّلاب قبل وبعد تطبيق برنامج التّدخّل
N= 32

	قبل التدخّل N= 32		**بعد التدخّل** N= 32		**قيمة t**
	متوسّط حسابي (المعدل %)	الانحراف المعياري	متوسّط حسابي (المعدل %)	الانحراف المعياري	
النّحو	72.81	15.70	76.56	21.30	1.08
الصّرف	48.66	10.27	73.12	24.05	7.33***
الإملاء	67.32	22.60	67.18	27.35	0.04
العلامة النهائية	55.18	12.29	73.43	21.33	7.47***

*** P< 0.001

تُشير النتائج وفقًا للجدول أعلاه إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبليّ وبين الاختبار البَعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة «الصّرف» ,7.33 = (31) t P< 0.001 لصالح الاختبار البَعديّ، بعد التّدخّل. كذلك توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبليّ وبين الاختبار البَعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة «العلامة النّهائيّة» t(31) = 7.47, P< 0.001 لصالح الاختبار البَعديّ، بعد التدخّل.

لفحص سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع: «هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل الدّراسي تُعزى لمتغيّر الجندر؟»، تمّ إجراء اختبار t بين المتغيّرات. (انظر جدول رقم 3)

جدول رقم 3: قيمة اختبار t في مجالات المعرفة اللّغوية قبل وبعد تطبيق برنامج التّدخّل عند الذّكور والإناث حسب الجندر N= 32

P< 0.05 *

تُشير النتائج وفق الجدول السّابق إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللّغويّة الإملاء تعزى للجندر $t(30) = 2.18, P< 0.05$ لصالح الإناث. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللّغويّة «العلامة النّهائيّة» تعزى للجندر $t(30) = 2.08, P< 0.05$ لصالح الإناث.

توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار البَعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة الإملاء تُعزى للجندر $t(30) = 2.30, P< 0.05$ لصالح الإناث. (انظر رسم بياني رقم 2).

لفحص سؤال الدّراسة المركزيّ الثّاني: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز اتّجاهات طّلّاب الصّف الخامس الابتدائي نحو المعرفة اللّغويّة»؟ تمّ احتساب التّكراريّات والنّسب المئويّة (انظر جدول رقم 4).

جدول رقم 4: معدّل اتّجاهات الطّلّاب N=32

	معدّل	انحراف معياريّ	قيمة دنيا	قيمة قصوى
اتّجاهات	3.47	0.52	1.07	4.13

تشير النّتائج في الجدول أعلاه إلى وجود اتّجاهات إيجابيّة نحو المعرفة اللّغويّة لدى الطّلّاب بعد المشاركة في برنامج التّدخّل، بحيث وصل معدّل التّوجه 3.47 من أصل 5.

لفحص سؤال الدّراسة الفرعيّ المنبثق عن السّؤال المركزيّ الثّاني» هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟»، تمّ إجراء اختبار t بين المتغيرات، (انظر جدول رقم 5).

جدول رقم 5: قيمة اختبار t في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة حسب الجندر N= 32

	ذكر N=16		أنثى N=16		قيمة t
	متوسّط حسابي (المعدّل)	الانحراف المعياري	متوسّط حسابي (المعدّل)	الانحراف المعياري	
تعلّم المعرفة اللغويّة بالاعتماد على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني	3.30	0.39	3.60	0.31	*2.42

P<0.05*

تشير النتائج وفقًا للجدول رقم 5 إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة في «تعلّم المعرفة اللّغويّة بالاعتماد على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني» تُعزى للجندر $t(30) = 2.42, P< 0.05$ لصالح الإناث. (انظر رسم بياني رقم 3).

5. النّقاش والتّوصيات

أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود أثر لبيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعزيز المعرفة اللّغويّة والاتّجاهات نحو تعلّمها. يقوم هذا المبحث على مناقشة النّتائج وتفسيرها.

5.1 مناقشة نتائج السّؤال المركزيّ الأوّل

أشارت النّتيجة المتعلّقة بالسّؤال المركزي الأوّل: «ما مدى مساهمة برنامج التّدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في المعرفة اللّغويّة» إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبليّ وبين الاختبار البعديّ في مجال المعرفة اللغويّة لصالح الاختبار البعديّ، بعد التّدخّل، بحيث كان المعدّل أعلى في الاختبار البعديّ. يُستدلّ من هذه النّتائج أنّ لبيداغوجيا الموسيقى والأغاني مساهمة في تعزيز المستوى التّحصيليّ اللّغويّ لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة.

تتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة كدراسة (Lecoq and Suchaut, 2012)، ودراسة (Khaghaninejad ,2016) اللّتين أكّدتا أنّ لاستراتيجيّة الأغاني والأناشيد تأثيرًا إيجابيًا في إتقان اللّغة واللّهجة، وقواعد النّحو، وأنّها تساعد في تسريع عمليّة

التّعلّم ورفع المستوى التّحصيليّ. كما تتّفق نتائج هذه الدّراسة مع ما توصّلت إليه دراسة حدّاد (2016) بأنّ للموسيقى تأثيرًا كبيرًا في رفع المستوى التّحصيليّ للطّلاب.

يُعزى تقدّم الطّلّاب في تحصيلهم النّهائيّ في المعرفة اللّغويّة بشكل عام إلى التّغيير الذي طرأ على عمليّة التّعليم والتّعلّم، نتيجة استبدال طرائق التّدريس التقليديّة ببيئة بيداغوجيّة توظّف استراتيجيّة الأغاني والموسيقى التي تضمّنت أساليب وأنشطة ومواقف تفاعليّة حفّزت الطّلّاب على التّركيز والتّفاعل مع الأغنية وفهم القاعدة بشكل أفضل؛ وذلك لقرب الموسيقى من عالم الطّالب في هذه المرحلة، ولما فيها من خصائص تراعي لغته واحتياجاته العاطفيّة، فتُدخله في عالم التّعليم والمتعة، كما أكّدت ذلك دراستا (Rodgers, 2008; Brown, 2016).

تُعزى هذه النّتيجة أيضًا إلى زيادة الدّافعيّة التّي تكوّنت لدى الطّلّاب، واندماجهم خلال الحصّة بحيث أصبحوا أكثر تفاعلًا ومشاركة وأكثر حماسًا لتعلّم موضوعات لغويّة جديدة. وقد ظهر أثر ذلك على جميع الطّلّاب باختلاف مستوياتهم التّحصيليّة. فجوّ التعليم القائم على الموسيقى والأغاني أثار اهتمامهم، وجعلهم يستمعون إلى الأغنية التي اشتملت على القاعدة مع التّركيز فيها، ومن ثمّ إتقان القاعدة بالشّكل الصّحيح؛ فأصبحوا يردّدون الأغاني حتّى في حصص غير حصة اللّغة العربيّة.

أظهرت تجربة تطبيق برنامج التدخّل المرتكز على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني أنّ هذه البيداغوجيا حقّقت تعليمًا مثمرًا ذا معنى؛ وتعلّمًا مرتبطًا بالتّجربة. يتميّز هذا النّوع من التعلّم بالمشاركة الذاتيّة للفرد، لمعرفته وأحاسيسه، مندمجًا بعمليّة التعلّم، والمبادرة هي بمتناول المتعلّم نفسه (הרפז, 2010). إنّ مشاركة الطلاب في عمليّة التعلّم من خلال خيالهم وأحاسيسهم جعلهم يتعلّمون بشكل أفضل، ومنحهم تجربة إيجابيّة لعمليّة التعلّم؛ ممّا ساهم في تحسين مستواهم التحصيليّ واتجاهاتهم نحو تعلّم المعرفة اللغويّة.

اتّفقت نتيجة هذه الدّراسة مع جميع الدّراسات التي وظّفت بيداغوجيا الموسيقى والأغاني والأناشيد في التّعليم (المشرفي، 2010؛ المصري، 2016؛ Al-Yseen, 2012; Brown, 2016; Conesa, 2015; Hallam, 2015; Slevc and Miyeke, 2006; Vinyets, 2013).

5.1.1 مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ الأول

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الأوّل: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس

الابتدائي في النّحو؟» إلى فروقات بسيطة في المعدّلات؛ ممّا يشير إلى أنّ تأثير برنامج التّدخّل هو إيجابيّ في مجال النّحو ولكن بتأثير بسيط وهو غير دالّ إحصائيًّا. ويُستدلّ من هذه النّتيجة أنّ أثر برنامج التّدخّل لم يجر تغييرات في معدّلات الطّلّاب بشكل ملحوظ.

تُعزى هذه النّتيجة لصعوبة النّحو وجفاف موادّه كما ظهر في الدّراسات السّابقة (أحمد، 2007؛ حنون، 2016؛ رهيف، 2017؛ الزهراني، 2012؛ شرير، 2017؛ عبد الحميد، 2013؛ فورناماساري، 2015؛ النّفيسة، 2016)، حيث أظهرت وجود صعوبة في المادّة النّحويّة المدرّسة فينفر منها الطّالب. وقد أثبَتت الدّراسات المذكورة أنّ صعوبة النّحو ظاهرة تواجهها فئات عمريّة مختلفة.

كما تعزي الباحثتان هذه النّتيجة إلى ظهور مصطلح» الوظائف النّحويّة» كمصطلح جديد يواجه طلّاب الصف الخامس، بحيث نجد أنّ منهج التّربية اللّغويّة لا يتعامل مع هذا المصطلح في سنوات التّعليم ما قبل الصّف الخامس (وزارة التّربية والتّعليم، 2009)، واستيعاب هذا المصطلح ليس بالأمر السّهل على الطّلّاب في هذه المرحلة؛ لذا نرى أنّ المستوى التّحصيليّ في هذا المجال» النّحو» لم يكُن هو الأكثر تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل. كما يمكن أن تكون الأسباب لهذه النّتيجة بُعد موضوعات النّحو عن عالم الطّالب، فهو لا يستخدم تلك الموضوعات النحويّة الواردة في برنامج التدخّل: فاعل، مفعول بهِ، نعت، مبتدأ، وخبر إلّا في حصّة اللّغة العربيّة؛ ممّا يساهم في جعل المادّة جافّة أيضا بالإضافة إلى بُعدها. فضلًا عن إمكانيّة اعتبار أنّ تعليم المواضيع النحويّة الواردة في برنامج التدخّل قد تمّ باللّغة العربيّة المعياريّة عاملًا إضافيًا في صعوبة فهم الموضوعات المتعلّمة؛ نظرًا لأنّ المعياريّة تُعدّ بمثابة لغة ثانية بالنسبة للطّالب بعد اللّغة المحكيّة. ويتّفق هذا الاستنتاج مع الدّراسات التي تناولت ظاهرة ازدواجيّة اللغة (Diglossia) المتمثّلة في الفجوة الواسعة بين اللّغة المعياريّة والمحكيّة في المباني الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة، وأدرجتها في مقدّمة التحدّيات التي تواجه تعليم اللّغة العربيّة (أمارة، 2010؛ منهج التّربية اللّغويّة، 2009).

ويرى أولمان (Uhlmann, 2012) أنّ العلاقة المضطربة بين العرب والنّحو العربيّ تزداد نتيجة للطّريقة التي استجاب بها تربويّو اللّغة للتّحدّيات والفرص التي تنتج عن هذه الازدواجيّة العربيّة. اللّغة العربيّة الفصيحة/المعياريّة ليست اللّغة الأمّ بالنّسبة لأيّ شخص، بل إنّ اللّغات الأمّ للعرب هي لهجات محليّة معيّنة نابعة من اللّغة العربيّة المحكيّة. ومع ذلك، فإنّ عدم شرعيّة تلك اللّهجات أيديولوجيًا وقانونيًا يعني أنّ قواعد النّحو الخاصّة بهذه اللّهجات لا تُدرّس، ولا حتى كخلفيّة مغايرة

لقواعد اللّغة العربيّة المعياريّة؛ ما قد يَحرِم الطّلاب العرب من توفّر مقياس للفهم البديهيّ للنّحو بالنّسبة لهم. بدلًا من استخدام لغتهم البديهيّة-المحكيّة العربية- كنظام للرّكائز المفاهيميّة للنّحو، يتوجّب عليهم إتقان قواعد النّحو الخاصّة بلغة ثانية (وإن لم تكن مختلفة إلى حدّ كبير)، وهي اللّغة العربية المعياريّة.

5.1.2 مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ الثاني

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّاني: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائيّ في الصّرف؟» إلى وجود أثر كبير لبرنامج التّدخّل في مجال «الصّرف» حيث نرى أنّ مجال المعرفة اللّغويّة الأكثر تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال «الصّرف». ويُستدلّ من هذه النّتيجة أنّ لبرنامج التّدخل القائم أثرًا إيجابيًا في هذا المجال؛ ممّا يتيح الفرصة لرفع التّحصيل اللغويّ العام. تتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع جميع الدّراسات الّتي اعتمدت استراتيجيّة الأغاني والأناشيد في التّعليم (المشرفي، 2010؛ المصري، 2016؛ Al- Al-Yaseen, 2012; Brown, 2016 Conesa, 2015; Hallam, 2015; Slevc and Miyeke, 2006; Vinyets, 2013).

تُعزى هذه النّتيجة إلى عوامل تتعلّق بالوعي المورفولوجي Morphology لدى الطّفل منذ عمر مبكر، والذي يعني القدرة على التلاعب بالمورفيمات Morphemes الّتي هي أصغر وحدات ذات معنى في اللّغة (Dornay, 2017; Saiegh-Haddad & Geva, 2008). ويُعدّ الوعي المورفولوجي نوعًا من مهارات الوعي اللّغويّ النّامي لدى الطّلاب (Schwartz, et al., 2016). كما تُعزى النّتيجة إلى تركيز مناهج التّربية اللّغويّة على مجال الصّرف منذ سنوات الطّفولة المبكرة وفقًا لما ورد في المنهج التّعليميّ لرياض الأطفال الرّسميّة (وزارة التّربية والتّعليم، 2008)، فنجد الطّفل ينكشف إلى صور صرفيّة عديدة منذ بداية تمكّنه من الكلام، ويبدأ بتركيب المورفيمات البسيطة، وباستعمال اللّواصق (السّوابق واللّواحق) يكون الطّفل قد انكشف على عِلم الصّرف منذ الصّغر، وتتوالى الكلمات، ويكبر مخزونه الصّرفي إلى أن يصل إلى المدرسة الابتدائيّة بحيث يكون قد اعتاد على هذا النّمط من التّصريف، واستخدامه في حياته اليوميّة. ويعود ذلك إلى الّغة المحكيّة الّتي يتمّ اكتسابها بطريقة طبيعيّة وفطريّة، والبحث عن نقاط التّشابه ما بين اللّغة المحكيّة والمعياريّة لتسهيل اكتساب المعياريّة بالانتقال من المحكيّة إليها. ومن هنا تنبع أهميّة المحكيّة لتطوير الفهم والقدرة على التّعبير عن الذّات والاستفادة من ازدواجيّة اللّغة في تصميم الكتب الدّراسيّة في المرحلة الأولى (الأكاديميّة الوطنيّة الإسرائيليّة

للعلوم، 2009؛ Taha, 2016; Taha and Hadad, 2015). لذا فالتّصريف واصل إليه من عالمه وليس بالغريب عنه. كما يمكن أن يكون السّبب لهذه النّتيجة أنّ الموضوع الصرفيّ الذي مُرّر ضمن برنامج التّدخّل «الفعل الصّحيح والفعل المعتلّ» قريب من عالم الطّالب. فوفقًا لمنهج اللّغة العربيّة (2009) يكون الطّالب قد انكشف على جزءٍ من الموضوع في الصّف الرّابع بتعلّمه الفعل الصّحيح السّالم والمهموز، ممّا يسهّل عليه تعلّم باقي أجزاء الموضوع وإتقانه.

5.1.3 مناقشة نتائج السؤال الفرعيّ الثّالث

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ الثّالث «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تحصيل طلّاب الصّف الخامس الابتدائي في الإملاء؟» إلى عدم وجود تأثير يذكر، فنجد أنّ مجال المعرفة اللّغوية الأقل تحسّنًا بعد تطبيق برنامج التّدخّل هو مجال «الإملاء». نستنتج من هذه النّتيجة أنّ برنامج التّدخّل لم يُسهم في تعزيز مجال المعرفة اللّغويّة «الإملاء».

تُعزى هذه النّتيجة لصعوبة الموضوع الإملائيّ الّذي تمّ اختياره ضمن برنامج التّدخّل، فموضوع «الهمزة المتطرّفة» من المواضيع الصّعبة التّي تتطلّب جهدًا كبيرًا من الطّالب، حتّى يصل إلى درجات الإتقان. وقد أكّدت الدّراسات السّابقة وجود صعوبة في موضوع الهمزات في جميع الفئات العمريّة من الابتدائيّة ووصولًا إلى المرحلة الجامعيّة. وتتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة عبد المجيد والعوفي (2015) حيث تبيّن شيوع أخطاء كثيرة في الهمزات لدى طالبات الصّف السّادس الابتدائيّ. كما أكّدت دراسة بوعيشة وعبد الرّحيم (2017) وجود صعوبات في كتابة الهمزة المتطرّفة لدى طالبات الصّف الثالث الابتدائيّ، بحيث وصلت نسبة الأخطاء الاملائية في الهمزات إلى 52% من المجموع الكلّي للأخطاء. وظهر في دراسة عواد (2012) التي أجريت للكشف عن الأخطاء الإملائيّة في المرحلة الاعدادية أنّ 58% من عيّنة الدّراسة قد رصدوا أخطاءً في الهمزة المتطرّفة. كما تتّفق نتائج الدّراسة الحاليّة مع ما توصّلت إليه دراسة حماد والغلبان (2008) بوجود صعوبة في موضوع الهمزات لدى طلّاب الجامعات.

بالإضافة إلى ما سبق؛ تعزو الباحثتان هذه النّتيجة إلى قصر المدّة الزّمنيّة التّي تمّ تعيينها لتمرير أغنية «الهمزة»، بحيث لم تتعدّ الأسبوع، مع العلم أنّ هذا الموضوع يتطلّب من الطّلاب تدريبات متكرّرة حتّى يتمكّنوا من إتقانه بالشّكل الصّحيح. وكذلك يمكن تفسير هذه النّتائج بأسباب ترتبط بعلاقة الأخطاء الإملائيّة بالنّحو، فقد ظهر في النّتائج السّابقة أنّ أثر استراتيجية الأغاني والأناشيد كان واضحًا في

مجال المعرفة اللّغويّة «الصّرف»، أمّا المجال الأقلّ منه تحسّنًا كان «النّحو»، والأقل تحسّنًا من بين جميع المجالات كان «الإملاء». وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة الشمري (2013) التي أكّدت أنّ هناك علاقة بين الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة.

5.1.4 مناقشة نتائج السؤال الفرعيّ الرّابع

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعيّ الرّابع: «هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل الدّراسيّ تُعزى لمتغيّر الجندر؟» إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللغويّة «الإملاء» تُعزى للجندر لصالح الإناث. كذلك توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار القبليّ في مجال المعرفة اللغويّة «العلامة النهائيّة» تُعزى للجندر لصالح الإناث.كما توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار البعديّ في مجال المعرفة اللّغويّة «الإملاء» تُعزى للجندر لصالح الإناث. تتّفق هذه النّتائج مع نتائج دراسة الفقعاوي (2009) التي أكّدت تفوّق الإناث على الذّكور في التّحصيل. وما جاء في دراسة أبو عصبة وآخرون (2013) أنّ النّساء تتفوّق على الرّجال من حيث التّحصيل في كلّ مراحل التّعليم. وقد أظهرت النّتائج الحاليّة أنّ الإناث ضمن عيّنة الدّراسة حصلت على تحصيل أعلى من تحصيل الذّكور، وذلك يظهر في معدّل العلامة النّهائيّة في الاختبار القبليّ، كما وحصلت على معدّلٍ أعلى من معدّل الذّكور في الاختبار البعديّ.

تُعزى هذه النّتائج أيضًا إلى حرص الطّالبات أكثر من الطّلّاب على التّفوّق والتّنافس بسبب قلّة المؤثّرات البيئيّة الخارجيّة على الفتاة، ومكوثها في البيت فترة أطول من الذّكور، فتلجأ لدروسها وللمطالعة الخارجيّة لمتابعة شؤون تعليمها، فالقراءة تؤثّر بشكل إيجابيّ على التّطور الاجتماعيّ والعاطفيّ، وعلى إكساب المعرفة وتطوير الخيال لدى القارئ، كما تؤثّر على التّنشئة الاجتماعيّة والسّياسيّة التي يعيش فيها الفرد. فنجد الطّالبة تتميّز من هذه النّاحية تقليدًا للإناث المتواجدات في البيوت وذلك وفق مفهومهنّ الاجتماعيّ الثّقافيّ كما جاءت به دراسة أبو عصبة (2013). ويمكن أن تُعزى الأسباب لهذه النّتائج إلى ميول الإناث إلى الموسيقى والتّفاعل معها أكثر من الذّكور، وذلك بالاعتماد على ما جاءت به دراسات (جاسم ،2013؛ غانم، 2012؛ المصري، 2016؛ Al-Yseen, 2012).

5.2 مناقشة نتائج السّؤال المركزيّ الثّاني

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسؤال المركزيّ الثّاني: «ما مدى مساهمة برنامج التدخّل القائم على بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في اتّجاهات طّلّاب الصّف الخامس

الابتدائي نحو المعرفة اللّغويّة؟» إلى اتّجاهات إيجابيّة نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة من خلال استراتيجيّة الأغاني والموسيقى.

تتّفق هذه النّتيجة مع الدّراسات السّابقة (أبو الرّيش، 2013؛ أحمد، 2007؛ الجشعمي، 2012؛ شرير،2017؛ Vinyets, 2013) التي أكّدت أنّ عرض الوحدات التّعليميّة بطريقة جذّابة وغير مألوفة للطّلّاب يؤدّي إلى تنمية اتّجاهاتهم نحو المادّة التّعليميّة. تُعزى هذه النّتيجة لفاعليّة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني لما لها من آثار نفسيّة واجتماعيّة على الطّلّاب؛ لاحتوائها إيقاعًا وصورًا شاعريّة تثير في النّفس أحاسيس الفنّ والجمال (عبد الفتّاح، 2000؛ العناني، 2007؛ المشرفي، 2005)؛ وبالتّالي تُسهم في تقدّم اتّجاهات الطّلّاب نحو الإيجابيّة. كما تعمل على تحسين مزاجه لارتباط المزاج بالمشاعر ارتباطًا وثيقًا وفقًا للدّراسات (Boyer and Rozmajzl, 2012؛ Juslin and Sloboda, 2010)، فعندما يكون الفرد بمزاج ومشاعر إيجابيّة فهذا ينعكس على سلوكه في مجالات مختلفة، فتظهر الإيجابيّة أيضًا في الاتّجاه.

5.2.1 مناقشة نتائج السّؤال الفرعيّ المنبثق عن السّؤال المركزيّ الثّاني

أشارت النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الفرعيّ المنبثق عن السّؤال المركزي الثّاني «هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة تُعزى لمتغيّر الجندر؟»، إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو المعرفة اللّغويّة في «تعلّم المعرفة اللّغويّة باعتماد استراتيجية الأغاني والأناشيد» تُعزى للجندر لصالح الإناث. تتّفق هذه النّتائج مع دراسة جاسم (2013) بحيث أكّدت أنّ الإناث يتمتّعن باستجابة أكبر للبرامج التي اعتمدت الموسيقى أكثر من استجابة الذّكور لمثل هذه البرامج.

يمكن أن تُعزى الأسباب لمثل هذه النّتيجة لوجود أثر ايجابيّ للموسيقى على الصّحة النّفسيّة للطّلّاب ممّا يؤدّي إلى زيادة التّحصيل الأكاديميّ للطّلّاب (حدّاد، 2016)، ففي السّياق العربيّ الثّقافيّ نجد في الدّراسة التّي أجراها محاجنة وزملاؤه (2009) عن الصّحة النّفسية للطّالب في إسرائيل بأنّ 48% من البنات يتمتّعن بإحساس عالٍ بالسّعادة مقابل 45% من الأولاد يتمتّعون بالسّعادة، والإحساس بالسّعادة له أثر كبير على الصّحّة النّفسية للطّالب، وبما أنّ البنات يشعرن بالرّاحة النّفسيّة بشكل أكبر فمن الواضح أن ينعكس ذلك على تحصيلهنّ.

5.3 التّوصيات

في الجانب النّظريّ: توصي الباحثتان بإجراء المزيد من الدّراسات حول فاعليّة بيداغوجيا الموسيقى والأغاني في تعليم المعرفة اللّغويّة على عيّنة أكبر وأشمل، وعلى طلّاب في مراحل عمريّة مختلفة. كما توصي بإجراء دراسة مقارنة بين فاعليّة بيداغوجيا الموسيقى الأغاني وفاعليّة استراتيجيّة حديثة أخرى في تعزيز المعرفة اللّغويّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة وتنمية اتّجاهاتهم نحو تعلّم المعرفة اللّغويّة. وتخرج الباحثتان من الدّراسة الحاليّة أيضًا بتوصية لسؤال دراسة مستقبليّة وهو: هل توجد علاقة بين توظيف بيداغوجيا الموسيقى والأغاني ومستوى الإبداع الكامن لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة؟

في الجانب التّطبيقيّ: توصي الباحثتان بما يلي: (1) اعتماد بيداغوجيا الموسيقى والأغاني لتكون إحدى البيداغوجيّات والاستراتيجيّات الفاعلة في تعليم المعرفة اللّغويّة بمختلف مجالاتها لطلاب المرحلة الأساسيّة لما لها من أثر إيجابيّ على تحصيلهم واتّجاهاتهم؛ (2) إثراء المناهج التّعليميّة والكتب التدريسيّة بالأغاني والأناشيد التّعليميّة؛ (3) توظيف برنامج التدخّل المقترح الخاصّ بهذه الدّراسة في إجراء المزيد من الدّراسات حول بيداغوجيا الموسيقى والأغاني وأثرها في العمليّة التّعليميّة، واعتماده لتعليم موضوعات المعرفة اللّغويّة المتضمّنة فيه؛ (4) إنشاء قناة تعليميّة غنائيّة مجّانيّة عبر اليوتيوب YouTube تخدم المناهج التّعليميّة ليتسنّى للجميع الوصول إليها والاستعانة بموادّها؛ (5) تنظيم برامج تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في توظيف بيداغوجيا الموسيقى وكيفيّة تعليم المعرفة اللغويّة وفقها.

المراجع

بالعربيّة

أبو ختلة، إ. (2005). **نظريّات المناهج والتّربية**. عمّان: دار صفاء للنّشر والتّوزيع.

أبو خضرة، ف. (2010). خطوات عمليّة لتجديد النّحو. **المجمع**، 2: 204–189.

أبو الرّيش، إ. (2013). فاعليّة برنامج قائم على التّعليم المدمج في تحصيل طالبات الصّف العاشر في النّحو والاتّجاه نحوهُ في غزّة. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة»، الجامعة الإسلامية.

أبو عصبة، خ.، غرّة، ن.، أبو نصرة، م. (2013). **القراءة عند النّساء العربيّات في إسرائيل**. جامعة، 17، 28–1.

أبو كلوب، أ.، النّاقة، ص. (2016). أثر توظيف الأناشيد والألعاب التّعليميّة في تنمية المفاهيم التّعليميّة وبعض عمليّات العلم الأساسيّة لدى طلبة الصّف الثالث الأساسي في العلوم العامّة بغزّة. جامعة الشّارقة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 1: 171–137.

أحمد، ع. (2007). أثر استخدام استراتيجيّة لعب الأدوار في تنمية المهارات النّحويّة والاتّجاه نحو القواعد النّحويّة لدى تلاميذ الصّف الثّاني الإعدادي. **عالم التّربية**، 22: 106–76.

أمارة، م. (2010). **اللّغة العربيّة في إسرائيل سياقات وتحدّيات**. الأردن: دار الهدى ودراسات دار الفكر.

بن دحّان، ش. (2014). النّحو العربي بين غموض النّشأة ووضوح القصديّة. **مجلّة الممارسات اللّغويّة**، 28: 28–11.

بوعيشة، أ.، عبد الرّحيم، ح. (2017). الأخطاء الإملائيّة عند التّلميذ في المرحلة الابتدائيّة. بحث إنهاء للحصول على لقب ماجستير في علم النّفس، جامعة الجلفة.

جاسم، و. (2013). أثر برنامج تدريبي بالموسيقى في تنمية السّلوك الاجتماعي المرغوب فيه لدى أطفال الحضانة. **العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 97: 397–300.

جبران، س. (2009). على هامش التجديد والتّقييد في اللّغة العربيّة المعاصرة. **جامعة**، 9: 141–112.

الجشعمي، م.، السّلطاني، ز. (2012). دراسة مقارنة بين الطّريقة القياسيّة وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللّغة العربيّة كليّة التّربية جامعة ديالي في مادّة الصّرف. **الفتح**، 51: 126–80.

حدّاد، ر. (2016). أثر تعليم الموسيقى في المدرسة على الصّحة النّفسيّة للطّلبة وتحفيزهم على التّعلّم. **دراسات نفسيّة وتربويّة**، 17: 32–25.

حماد، ش.، الغلبان، س. (2008). الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى الدّارسين بجامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التّعليميّة في مقرّر اللّغة العربيّة. **جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات**، 14: 168–145.

حنون، ز. (2016). أثر استراتيجيّة الجدول الاسترجاعي في تحصيل تلميذات الصّف الخامس الابتدائي في مادّة قواعد اللّغة العربيّة. **كليّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة**، 26: 462–397.

الدّليمي، ط.، الوائلي، س. (2003). **الطّرائق العمليّة في تدريس اللّغة العربيّة**. عمّان: دار الشّروق.

رهيف، ح. (2017). تحليل محتوى كتاب قواعد اللّغة العربيّة للصّف السّادس الأدبيّ في ضوء المدخل الوظيفيّ. **كليّة التّربية الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة**، 31: 337-306.

زاهد، ز. (2008). المعرفة اللّغويّة وتفسير النّص القرآني. **مجلّة اللّغة العربيّة وآدابها**، 5: 18-1.

الزهراني، م. (2012). مستوى تمكن طلاب اللّغة العربيّة في جامعة الطّائف من المهارات النّحويّة. **مجلّة كليّة التّربية**، 23: 250-225.

زيدان، ر. (2016). **طرائق بحث في العلوم التربويّة والاجتماعية**. معهد رازي للأبحاث، القياس والتقييم والاستشارة الإحصائية.

سليمان، ف. (2004). **دراسات في علم اللّغة**. ط. 2. مصر: دار الحرم للتّراث.

شحاتة، ح. (2015). **استراتيجيّات حديثة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها**. ط. 1. القاهرة: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

الشّرقاوي، ص.، حدّاد، ر.، ماضي، ع. (2012). دراسة تطبيقيّة لاستخدام الأغنية في إكساب طفل الرّوضة مفاهيم جديدة. **العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، 3: 764-752.

شرير، م. (2017). فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في المناهج وطرق التدريس»، غزة: الجامعة الإسلامية.

الشمري، ح. (2013). الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النّحويّة ومقترحات علاجها. رسالة مقدّمة إلى كليّة التّربية الأساسيّة للحصول على لقب «الماجستير في التّربية»، جامعة ديالي.

الشمري، م. (2017). فاعليّة استخدام استراتيجيّة لعب الأدوار في تنمية مهارات الحوار في مادّة لغتي لدى طلّاب الصّف الثّالث المتوسّط. **العلوم التّربويّة والنّفسيّة**، 4: 80-64.

صديق، ح. (2012). **الاتّجاهات من منظور علم الاجتماع**. جامعة دمشق، 28: 322-299.

طعمة، أ.، غناج، ر.، أبو زيد، أ.، صيّاح، أ.، سلهب، ج.، عسّاف، ج.، شتوي، م.، كشاش، م.، لطوف، أ. (معدّون). (2006). **تعلّميّة اللّغة العربيّة**. بيروت: دار النّهضة العربيّة.

عبّاس، د. (2013). برنامج مقترح باستخدام الأناشيد والأغاني المدرسيّة في إكساب قِيَم المواطنة لتلاميذ الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي. **كليّة التّربية**، 52: 189-234.

عبد الحميد، ع. (2013). أثر استراتيجيّة لعب الدّور في إكساب تلميذات الصّف الخامس الابتدائي المفاهيم النّحويّة واستبقائها لديهنَّ. **جامعة تكريت للعلوم**، 2: 243-191.

عبد الفتّاح، أ. (2000). **أدب الأطفال في العالم المعاصر**. القاهرة: الدّار العربيّة للكتاب.

عبد المجيد، ع.، العوفي، م. (2015). فاعليّة استراتيجيّة لعب الأدوار في علاج الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلميذات المرحلة الابتدائيّة. **السّودان للعلوم والتّكنولوجيا**، 2: 106-86.

العناني، ح. (2007). **الموسيقا في تربية الطّفل**. عمّان: دار الفكر.

عواد، ف. (2012). الأخطاء الإملائيّة أسبابها وطرائق علاجها. **مجلّة دراسات تربويّة**، 27: 250-217.

غانم، م. (2012). توظيف بعض أناشيد فضائيّة طيور الجنّة في تنمية مفاهيم التّربية الإسلاميّة والميول نحوها لدى طالبات الصّف الرّابع الأساسي. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في التّربيّة»، الجامعة الإسلاميّة-غزّة.

الفقعاوي، ج. (2009). فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي في محافظة خان يونس. بحث إنهاء للحصول على لقب «الماجستير في قسم المناهج وطرائق التّدريس» بكلية التربية والجامعة الإسلامية.

فورناماساري، أ. (2015). تعليم القواعد النّحويّة والصّرفيّة في قسم اللّغة بالمدرسة الثّانويّة الحكوميّة 2 تولونج أجونج . بحث إنهاء للحصول على درجة «العالمة التّربويّة الإسلاميّة»، الجامعة الإسلاميّة الحكوميّة تولونج أجونج.

الأكاديمية الوطنيّة الإسرائيليّة للعلوم (2009). تقرير مبادرة لتنمية احتياطي بحث وتطوير في مجال تعليم اللّغة العربيّة كلغة أم في إسرائيل، خلاصة ورشات عمل المبادرة. القدس: المبادرة للبحث التّطبيقيّ في التّربية. استرجع بتاريخ: 16.12.18 http://education.academy.ac.il/

مجادلة، هـ.(2015). كتب تدريس النّحو العربيّ الحاليّة في المدارس العربيّة الابتدائية في: إسرائيل، فلسطين، الأردن، لبنان، سوريّا والسعوديّة، دراسة لغويّة تربويّة مُقارنة. أطروحة دكتوراة. حيفا : جامعة حيفا .

محاجنة، م.، إغباريّة، أ.، أبو عصبة، خ. (2009). الرّفاهيّة النّفسيّة عند التّلاميذ العرب في إسرائيل: الوضع القائم وإسقاطات غياب جهاز مهني مساند. **جامعة**، 13: 40-1.

محمّد، م. (2004). **المدخل إلى علم النّفس العام**. عمّان: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

المشرفي، إ. (2010). **أدب الأطفال مدخل للتّربية الإبداعيّة**. مكّة: جامعة أم القرى.

مصاروة، ن. (2003). طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء التّربية الحديثة. **جامعة**، 7 : 331-305.

المصري، ع. (2016). أثر توظيف الأناشيد التّعليميّة في علاج صعوبات القواعد النّحويّة لدى طالبات الصّف الرّابع الأساس في محافظة خانيونس. بحث إنهاء للحصول على لقب «ماجستير في المناهج وطرق التّدريس بكليّة التّربية»، الجامعة الإسلاميّة.

النّاصر، م. (2014). **تدريس النّحو وفق منحى مسرحة المناهج**. القطيف: أطياف للنّشر والتّوزيع.

النجّار، هـ.، إبراهيم، هـ. (2009). برنامج مقترح يستخدم الأغنية لترسيخ بعض العادات والسلوكيّات الحميدة لطفل الروضة. **المؤتمر العلمي العربيّ الرابع**، 2: 1278-1262.

نصر، م.، عرنوس، ن. (2009). فعاليّة الأنشطة الموسيقية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة دراسة تجريبية. **المؤتمر العلمي العربي الرابع**، 2: 1587-1566.

النّفيسة، د. (2016). الاستراتيجيّات في تعليم النّحو لدى الطّلّاب في الصّف الثّامن بمؤسّسة معهد الثّقافة الإسلاميّة. بحث إنهاء للحصول على «درجة العالمة التّربويّة الإسلاميّة»، جامعة تولونج أجونج الإسلاميّة الحكوميّة.

وحيد، أ. (2001). **علم النّفس الاجتماعيّ**. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

وزارة التّربية والتّعليم. (2008). **البنية الأساسيّة للقراءة والكتابة في اللّغة العربيّة كلغة أم-منهج تعليميّ**

لرياض الأطفال الرّسميّة. القدس: مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

وزارة التّربية والتّعليم. (2009). **التّربية اللّغويّة-منهج تعليميّ للمرحلة الابتدائيّة**. القدس: السّكرتارية التّربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

وزارة التّربية والتّعليم. (2013). **التّربية اللّغويّة-منهج تعليميّ للمرحلة الثانويّة**. القدس: السّكرتارية التّربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التّعليميّة.

بالعبريّة

הרפז, י. (2010). בית הספר של המודל השלישי. קווי מתאר. **הד החינוך**, 96-102.

משרד החינוך .(2018). שיר של יום. אגף א׳ לחינוך יסודי. ישראל.

ראמ״ה. (2015). **הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך** - מבט ישראלי. אוחז בתאריך: 22.5.18 מתוך:
htm.Odot/OdotRama/Rama/Units/EducationCMS/il.gov.education.cms//:http

ראמ״ה. (2017). **מיצ״ב תשע״ז - ממצאים עיקריים**. אוחז מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MaagareyYeda

بالإنجليزيّة

Al-Yaseen, W. (2012). Teachers' Beliefs about Using Educational Songs in Teaching English to First Gradelearners at Kuwait Primary Public Schools, *Instruction College of Education Kuwait University*, *151*(3), 741-771.

Amy, R., Shweta, R., & Gayla, S. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students Through Active Learning Strategies, *JFCS*, *105*(2), 44.

Barker, J. (1999). SINGING AND MUSIC AS AIDS TO LANGUAGE DEVELOPMENT, AND ITS RELEVANCE FOR CHILDERN WITH DOWN SYNDROME. *Down Syndrome News and Update*, *1*(3), 133-135.

Boyer & Rozmajzl, (2012). *Music fundamentals, methods, and materials for elementary classroom teacher, fifth edition, Pearson education, Inc*. publishing as Allyn and Bacon, USA, 398.

Breckler, S. (1997). Empirical Validation of affect Behavior an Cognition as distinct Components of Attitudes. In Hewstone, M., Manstead, A. and strobe, W. (Eds). Lack Well reader in social Psychology. Oxford: Black Well Publishing, PP.221-245

Briggs, A. (2009). Social Justice in School Psychology: Moving Forward The Nature of Personality: Selected Papers. (1950; 1975).Westport, CN : Greenwood Press. Gordon Allport. ERIC, (EJ868092).

Brown, L. (2016). Citing Website. In http://www.pbs.org/. Retrieved January 02, 2016 from -ttp://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-benefits-of-music-education.

Conesa, I. (2015). *The use of rhymes and songs in the Teaching of English in Primary Education*. University Center of Defense, General Air Academy of San Javier.

Dornay, M. A. (2017). *The Effects of Morpheme and Prosody Instruction on Middle School Spelling* (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.

Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching, 6*(2), 113-127.

Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. London: University College. Retrieved from:

http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/735337/25902273/1422485417967/power+of+music.pdf

Haussamen, B. (2003). *Grammar Alive! A Guide for Teachers*. the National Council of Teachers of English. Retrieved from: https://wac.colostate.edu/books/grammar/alive.pdf

Herr, J. D. (2008). *Working With Young Children*. The Goodheart-Wilcox Company, Inc. 6th Edition Illinois USA, 733.

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A . (2010). *Music and Emotion: Theory, Research, Applications* [OXFFORD UNIVERSITY PRESS]. Retrieved from:

https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=cMDQCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&ots=REzvY8QUE-&sig=0cObRCFqsdPi8STtk6uUb77qnFc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Khaghaninejad, M. (2016). *Music and Language Learning*. Shiraz University, Katibe-Novin Publications

Lecocq, A., Suchaut, B. (2012). L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire : note de synthèse. HAL Id: halshs. 1-6.

Pierce, R., & Fox, J. (2012). Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module, *American Journal of Pharmaceutical Education*, *76*(10), 196.

Rodgers, T. (2008). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children. *Read Writ, 21*, 481-504.

Schwartz, M., Taha, H., Assad, H., Khamaisi, F., & Eviatara, Z. (2016). The Role of Emergent Bilingualism in the Development of Morphological Awareness in Arabic and Hebrew. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*, 797-809.

Slevc, R. & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second Language Proficiency: Does Musical Ability Matter, *Psychological Science*, *17*(8), 1-18.

Taha, H. (2016). How Does the Linguistic Distance Between Spoken and Standard Language in Arabic Affect Recall and Recognition Performances During Verbal Memory Examination. *Journal of Psycholinguistic Research, 46*, 551–566.Taha, H., & Saiegh-Haddad, E. (2015). The Role of Phonological versus Morphological Skills in the Development of Arabic Spelling: An Intervention Study. *Journal of Psycholinguistic Research, 45*, 507–535.

Uhlmann, (2010). Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion, and the Politics of Pedagogy. *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 42, Nom.2 (2010): 291-309.Vinyets, N. (2013). Using Songs in Primary Education: Advantages and Challenges. *Human Sciences*, University of Vic, 1-63

Al-Yaseen, W. (2012). Teachers' Beliefs about Using Educational Songs in Teaching English to First Gradelearners at Kuwait Primary Public Schools, *Instruction College of Education Kuwait University*, *151*(3), 741-771.

Zamzami, Z., & Siti, H. (2016). International Review of Research in Open and Distributed Learning, *Athabasca University*, *17*(3).

احسان حاج يحيى

جوانب نظريّة وبيداغوجية لعمليات بناء البراهين وتقييمها[1]

ملخّص

هناك العديد من الدراسات التي تتناول بناء المصطلحات الهندسية، والعلاقة المتبادلة بين تعريف المصطلح الهندسي وصورته الذهنية لدى المتعلِّم. دراسات أخرى تناولت صعوبات بناء البراهين، فهم البرهانين ومعناها، وكذلك فهم الحاجة منها. ومن الملفت للانتباه أنّه بالكاد توجد دراسات تفحص الارتباطات الممكنة بين حقلي البحث أعلاه: بين عمليات بناء المصطلحات الهندسية وعمليات البرهان المرتبطة بها لدى الطلاب. النظرية المتعلقة بالإدراك الهندسي للمتعلِّمين التي وضعها الزوجان فان هيلي والتي تحتوي على خمسة مراحل، فإنّ هذه النظرية أيضا لا تتعامل مع مثل هذه الروابط. فرغم أنّ هذه النظرية تدّعي وجود التراتبية بين مستويات الإدراك الهندسيّة وأنّه من غير الممكن الانتقال من مستوى إدراكي إلى مستوى أعلى منه دون التمكُّن والوصول إلى مستوى معيّن من المعرفة، إلّا أنّها لا تتعامل مع آليات التحوّلات من مستوى إدراكي إلى مستوى آخر، فهي تتعامل فقط مع المستويات نفسها.

الهدف من الدراسة الحالية هو محاولة استكشاف بعض الروابط المحتملة بين مجالات البحث هذه. وهذا يعني: دراسة تأثير بناء المصطلحات الهندسية على عملية البرهنة لدى الطلاب، واستكشاف

1. هذا المقال يعتمد على جزء من بحث لرسالة الدكتوراه بعنوان: ربط العوامل البصرية، بناء المصطلحات الهندسية وتعريفاتها وعملية البرهنة. وقد تمَّ نشر جزء من نتائج هذا البحث في كتاب لأحد المؤتمرات الدولية لسيكولوجية تعليم الرياضيات (Haj-Yahya, Hershkowitz & Dreyfus, 2016). هذا المقال فيه توسيع للأدبيّات البحثيّة، وتفصيل وإسهاب أكثر للنتائج والنقاش.

ما هي العوامل البصرية المتعلقة بالصعوبات في إنشاء المصطلحات الهندسية وفهمها، وإلى أيّ مدى تؤثِّر على فهم الطلاب للبراهين، وتقييمها وقدرتهم على بنائها.

تشير النتائج إلى تأثير ثلاثة عوامل بصرية على القدرة على بناء البراهين والقدرة على تقييمها: أ) استخدام الميزات الخاصة بالرسم المرافق بدلا من استخدام الميزات الضرورية والأساسية للمصطلح، وهذه الظاهرة أدت عادة إلى افتراض افتراضات خاطئة ومن ثم إلى بلورة براهين غير صحيحة. ب) الفشل و/أو عدم القدرة على بناء مثال غير نموذجي لمصطلح، على سبيل المثال: ارتفاع خارجي للشكل الرباعي أو المثلث، أو أشكال متساوية المساحة ولكنها غير متطابقة، سببت هذه الظاهرة إلى عدم القدرة لبدء عملية البرهنة. ج) عدم القدرة على تمييز العناصر المشتركة لعدد من الأشكال الهندسية نحو: ارتفاع المشترك لمثلثين. وهذه الظاهرة قد حدّت من البدء بعمليه البرهنة أو دفعت بالطلاب إلى وضع افتراضات غير صحيحة.

المقدِّمة

بنظرة سريعة على تعليم موضوع الهندسة، لدي انطباع بأنّ تعليم الهندسة في المدارس الابتدائية والإعدادية تنقصه بعض الأشياء: ليس هنالك تدقيق وترسيخ لبناء المصطلحات الهندسية المختلفة. لم ألحظ تسليطا للضوء على مهامّ يطلب فيها من المتعلمين تمييز وبناء أمثلة بالاعتماد على التعريف للمصطلح الهندسي. أثناء تعليمي للقب الثاني قرأت مقالات والتي أشارت إلى الصعوبات البصرية، الصعوبات في التعريفات التي تؤثر على اكتساب وبناء المصطلحات الهندسية. استنتجت بأنّه هنالك حاجة ملحّة لأن أبحث وأفحص إذا ما كانت هذه الصعوبات البصرية التي تؤثر على بناء المصطلحات الهندسية تؤثر أيضا على عمليات بناء الإثباتات والبراهين لدى الطلاب.

من الشائع الاعتقاد بأنّ خاصية الهندسة لها جانبان: الجانب الأول هو الهندسة كهيكل منطقي الّذي يقوم على وجود العلاقات المنطقية بين الأشكال الهندسية. الجانب الثاني هو الجانب البصري أي الهندسة كعِلم معبِّر عن الفضاء الّذي يخص هذه الأشكال الموجودة فيه. يُشار إلى أنّ هذين الجانبين يرتبط الواحد بالآخر، كما ذكرَ فرويدنتال (Freudenthal, 1973):

Geometry can only be meaningful if it exploits the relation of geometry to the experienced space. *(Freudenthal, 1973, p. 407)*

في المدرسة الابتدائية في البلاد وأيضا في أماكن أخرى في العالم، يتمّ تعليم موضوع الهندسة كسلسلة معلومات مرتبطة بالجانب «الهندسة كعِلم عن الفضاء». لكن ليس هنالك تركيز على العلاقة الوثيقة بين الجانبين المذكورَين أعلاه أثناء تعليم موضوع الهندسة. فالتركيز على هذين الجانبَين والموافقة بينهما عند بناء المصطلحات الهندسيّة مطلب هامّ بسبب الطبيعة التصويرية للأشكال الهندسية. السؤال المطروح: هل هذان الجانبان مهمّان أيضا في عمليات الإثبات؟ وفي أيّة صورة؟

إنّ تعليم بناء الإثباتات والبراهين عادة يرافقه الكثير من الصعوبات والإخفاقات في البلاد وأيضا في الخارج (Balacheff, 1991; Dvora & Dreyfus, 2014; Mariotti, 2006; Senk, 1985). لذا، يتعيّن البحث في مسألة: هل الصعوبات المرتبطة ببناء المصطلحات الهندسية مثل العوامل البصرية تؤثر على قدرة الطالب على بناء البرهان؟ وبأيّة طرق؟

1. الخلفيّة النظريّة

في هذا الفصل سيتم التعرف على مراحل تطور التفكير الهندسي حسب نموذج الزوجين فان هيلي (van Hiele & van Hiele, 1958)، تعريف المصطلح والصورة الذهنية، المثال النموذجي (prototype)، ودراسات عينيّة عن بناء المصطلحات الهندسية.

1.1 نموذج فان هيلي

كان فان هيلي وفان هيلي زوجًا من هولندا، وقد حاولا في سنة 1958 تطوير خمسة مستويات من التفكير الهندسي لدى الطلاب. مستويات فان هيلي تصف تسلسل المستويات التي يحرِز الطلاب من خلالها التقدم من مستوى إلى آخر بالاعتماد على التعليم وليس على العمر، حيث أنّ العمر ليس عاملا لتحديد أيّ مستوى للطالب، فالمتعلم لا ينتقل من مستوى إلى آخر دون أن يكون قد تخطّى المستوى السابق (Usiskin, 1982). هذه المستويات تفسِّر عملية تشكيل البراهين بدءا من الفهم الهندسي الأساسي إلى الأكثر تعقيدًا. المستويات الخمسة هي: مستوى التصوُّر (Visualization)، في هذه المرحلة الأولية، يدرك الطلاب الأشكال فقط كشيء موجود من حولهم. ويُنظر إلى المصطلحات الهندسية ككيان كامل بدلًا من كونها تحتوي على صفات أو ميزات، حيث يتم التعرف عليها من خلال شكلها ككل بمظهرها العامّ،

وليس من خلال صفاتها أو مميزاتها. مستوى التحليل(Analysis)، في هذا المستوى يبدأ المتعلم بتحليل المصطلحات الهندسية حسب صفاتها. بحيث يمكن للمتعلم أن يميز صفات الأشكال ولكنه لا يستطيع الربط بين صفات الأشكال ولا يستطيع أن يفهم أنّ صفة معيّنة تتبع من صفة أخرى. مستوى الترتيب (Ordering)، في هذا المستوى يمكن للطلاب تحديد العلاقات المتداخلة بين الخصائص للشكل نفسه وبين صفات الأشكال الأخرى المختلفة. يفهم الطالب في هذه المرحلة أهمية التعريفات الدقيقة، ويفهم كيف بإمكاننا التوصُّل إلى الخروج بصفة من صفة أخرى، ويفهم علاقات الاحتواء بين مجموعات أشكال مختلفة. يمكن للطالب تتبع البراهين لكنّه لا يفهم أهمية الاستنتاج ككل أو إدراك دَوّر البديهيات. مستوى الاستنتاج المنطقي (Deduction)، في هذا المستوى يمكن للطلاب بناء البراهين وفهم كيفية استخدام الاستدلال المنطقي جنبا إلى جنب مع التعريفات الهندسية. يمكن للشخص في هذا المستوى بناء البراهين، وليس مجرّد حفظها. وكذلك إمكانية تطوير البرهان بأكثر من طريقة واحدة، والتجاوب مع الشروط الضرورية والكافية لتعريف المصطلح، والتمييز بين النظرية والنظرية العكسية تكون يكون مفهوما. مستوى الدقة (Rigor)، في هذه المرحلة يحضر الوعي بالهندسة المجردة، بحيث يتم تسليط الضوء على مبناها المنطقي. فيستطيع المتعلم أن يبحث ماذا سيحدث لو تم تغيير مجموعة من البديهيات. أي أنّه يستطيع أن يدرس هندسة ليست بالضرورة أن تكون تقليديّة.

نظريّة الزوجين فان هيلي تبدو متكاملة. والتعريفات والصور الذهنية للمصطلحات الهندسية هي موجودة من ناحية المستوى التعليمي في أول ثلاث مراحل. في هذه المراحل الثلاث توجد صعوبات لدى المتعلمين. وهذا يعزو بنا أن نطرح في البنود التالية هذه الصعوبات بخصوص التعريفات والصور الذهنية للمصطلحات استنادا إلى أهمّ الدراسات العينيّة الّتي تناولت ذلك.

1.2 تعريف «المصطلح» والصورة الذهنية

ركَّز فينر وهيرشكويتز (1980Vinner & Hershkowitz) وتال & فينر (Tall 1981 & Vinner,) على البناء المعرفي للمصطلحات الرياضيّة، واقترحوا نموذجا مكوّنا من مركَّبَين: المركب الأول هو تعريف المصطلح (concept definition)– التعبير اللفظي (الكلاميّ) للمصطلح الرياضيّ ما يتمّ به تمييز المصطلَح. المركَّب الثاني هو الصورة الذهنية للمصطلح (concept image). – الهيكل المعرفي الذي يتضمَّن كل الأمثلة والعمليات الموجودة لإدراك الطالب والمتعلقة بالمصطلح. يتم بناء هذا الهيكل وتغييره خلال فترة الدراسة، أو من خلال التجارب الشخصية للمتعلم، وبالتالي تختلف من

شخص لآخر فيما يتعلق بالمصطلح نفسه. وقد يكون استيعاب المصطلح كاملا أو جزئيا أو غير صحيح. في الواقع، يتم تعلم المصطلح عندما تكون الصورة الذهنية للمصطلح التي يتم تشكيلها مناسبة لتعريف المصطلح (Tall & Vinner, 1981).

1.3 المثال النموذجي (prototype)

بحثت روش وميرفس (Rosch & Mervis, 1975) تكوين فئات المصطلحات في الحياة اليومية، ووجدتا أنّ للفئات في الحياة اليومية توجد أمثلة نموذجية. هذه الأمثلة النموذجية أكثر شيوعًا من باقي الأمثلة في نفس الفئة. تدعي روش (Rosch, 1975) أنّ النماذج الأولية للفئات هي عادة «أمثلة مثالية» التي تكون بمثابة الأساس المرجعيّ لنظام التصنيف إلى فئات، أي أنه يتم الحكم على انتماء أمثلة أخرى للفئة من خلال قربها من النموذج الأولي أو نماذج من الفئة.

بالنسبة للتفكير الهندسي، هناك ظاهرة مشابهة، فقد وجدت هيركوفيتش (Hershkowitz, 1990) أنّ لكل مصطلح هندسي مثالا نموذجيّا بدئيّا (prototype) واحدا أو أكثر. على سبيل المثال: يمثّل المربع مثالًا نموذجيًا لمجموعة الأشكال الرباعية. لذا يتم اكتساب هذه الأمثلة أوّلا، وبالتالي تكون موجودة في الصورة الذهنية للمصطلح عند معظم الأشخاص. الأمثلة النموذجية عادة ما تكون عبارة عن مجموعة فرعية من الأمثلة للمصطلح مع أطول «قائمة» من السمات: جميع السمات الضرورية للمصطلح والميزات الخاصة لهذه المجموعة الفرعية من الأمثلة والتي لا تعتبر ضرورية لجميع الأمثلة للمصطلح. الميزات الخاصة بالمثال النموذجي عادة ما يكون لها خصائص بصرية قوية؛ ممّا يؤثر على مفهوم المصطلح عند الطلاب، لذلك، عندما نتحدث عن الصعوبات والعناصر البصرية التي تؤثّر على بناء المصطلحات الهندسية، فعدة مرات نقصد تأثير ظاهرة النموذج الأولي وخصائصه.

يدّعي فينر وهرشكوفيتس (Vinner & Hershkowitz, 1983):

> *Also, verbal definitions are not necessarily restored as they are, namely, as sequence of words. Very often they are represented by pictorial prototype and only this pictorial prototype is restored in the memory. (Vinner & Hershkowitz, 1983, p. 21-22).*

أي أنّه بشكل خاطئ تلعب الأمثلة النموذجية دَوْر التعريفات عندما تستعمل كمعيار لتصنيف لأمثله والأمثلة المضادة للمصطلح (Hershkowitz, 1990). فوجيتا (Fujita, 2012) الّذي أسّس بحثه على بحث سابق له ولجونس (Fujita & Jones, 2007)،

أثبت أنّه أكثر من نصف المتعلمين بمستويات عالية اعتادوا على تمييز الأشكال الرباعية حسب الأمثلة النموذجية بالرغم من إلمامهم بالتعريفات الدقيقة، الأمر الّذي أدى إلى صعوبات في فهم علاقات الاحتواء بين مجموعات الأشكال الرباعية المختلفة.

1.4 العلاقة المتبادلة بين التعاريف والمصطلحات الهندسيّة

يوجد لكل طالب عدة أمثلة مختلفة يعرفها عن المصطلح، وهي التي يستطيع تشخيصها أو أن يبنيها (Vinner & Hershkowitz, 1980). وقد أشار الباحثان واطسون وميسون (Watson & Mason, 2002) إلى أنّه فقط عن طريق الأمثلة يكون معنى للتعريفات الرياضية. كما ويشير فينر ودرايفوس (Vinner & Dreyfus, 1989) إلى أنّه لا يتم اكتساب مفهوم معين بخطوة واحدة، فهناك عدة مراحل تسبق الاستحواذ والسيطرة الكاملة على مفهوم معقَّد.

تدعي بيلس ورفاقها (Bills, Dreyfus, Mason, Tsamir, Watson & Zaslavsky, 2006) أنّه لفضاء الأمثلة المتعلقة بمصطلح معيّن هنالك مبنى داخلي الّذي تكون فيه جميع العناصر مرتبط الواحد بالآخر. وقد أثبتت أبحاث عدة في مجال الهندسة أنّه من الصعب أن يتقبّل الأولاد أنّ المربع هو مستطيل، وأنّ المعيّن هو متوازي أضلاع، بالرغم من أنّهم يعرفون صفات هذه الأشكال (Fujita & Jones, 2007; Hershkowitz, 1990; Okazaki & Fujita, 2007; Pickreign 2007).

في بحث أجرته هيرشكوفيتش (הרשקוביץ, 1989)، اشترك طلاب من الصفوف الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة، حيث قامت بتمرير استمارة طلبت فيها من الطلاب أن يشخّصوا او يبنوا أمثلة لمصطلحات هندسية أساسية، مثل: زوايا، مثلثات، أشكال رباعية ومضلعات. وتم تقسيم الاستمارة إلى قسمين: الأوّل شملَ إيراد تعريف كلامي للمصطلح، وبعدها طلب من الطلاب تشخيص أو بناء مثال للمصطلح، وفي القسم الثاني لم يكن هناك تعريف كلامي للمصطلح، وطلب من الطلاب تشخيص أو بناء المصطلح، بالإضافة إلى أنّه تم إعطاء تعريف لمفهومين مختلقين لم يصادفهما الطالب من قبل، وكان على الطلاب تشخيص الأمثلة التي تمثل هذه المصطلحات من بين مجموعة لأشكال هندسية، أو بناء مثالين مختلفين. يظهر من النتائج أنّ التعريف الكلامي للمصطلح كان مفيدًا في بناء وتشخيص أمثلة بالنسبة للمصطلحات المختلقة، والتي لم يصادفها الطالب سابقًا؛ أمّا بالنسبة للمصطلحات التي كان يعرفها الطالب من قبل فإنّ التعريف الكلامي لم يحسِّن من قدرته على التشخيص أو البناء، وتم الحكم على الأشكال حسب النموذج البدئيّ

(prototype) أي حسب شكله. من المهم الإشارة إلى أنّ المصطلحات المختلقة والتي بناها الطلاب حسب تعريفها، قد بُنيت بشكل نموذجي، أي كان هناك أمثلة شائعة شخصت وبنيت عن طريقهم، حيث كان لها صفات مرئية خاصة، بالإضافة إلى صفات أساسية ترتّبت على التعريف المعطى للمصطلح.

أوكازاكي وفوجيتا (Okazaki & Fujita, 2007) قدّما معطيات عن طلاب من الصف التاسع في اليابان وطلاب من كليات إعداد معلمين في أسكوتلندا. لقد أعطيت للمجمعتين نفس استمارة البحث. اليابانيون والأسكتلنديون تصرفوا بنفس الشكل عند تمييز متوازيات الأضلاع من مجموعة أشكال: 74% لم يميزوا المعيّن كمتوازي أضلاع، بالرغم من أنّ العديد من الأفراد في مجموعتي البحث لم يميزوا المربع كمعيّن أو كمستطيل. لليابانيين كانت صعوبة أكبر لتمييز المربع كمستطيل، وفي المقابل للأسكتلنديين المشكلة الأساسية كانت تمييز المربع كمعيّن. هذه الأبحاث تؤكّد أنّ الصورة الذهنية للمصطلح الهندسي تكون غالبا جزئيّة عندما يفشل كثير من الطلاب في تمييز جميع أمثله المصطلح.

البراهين الهندسيّة

البرهان الرياضي هو عنصر أساسي ومهم جدًا في الرياضيات، وهو أحد الأسس التي تميز الرياضيات عن غيره من التخصصات (Fischbein, 1994; Hersh, 2009; Jones, 1997). إنّ عملية برهنة صفات شكل هندسي هي جزء مهم في منهاج التعليم للهندسة؛ وذلك بسبب كون البرهان أداة لإيجاد معلومات عن المستوى وعن الشكل الموجود فيه، لذلك فهو يعتبر أداة مهمة لبناء تفسير أو هيكل منطقي (Hershkowitz, Parzysz & van Dormolen, 1996).

الباحثة سنك (Senk, 1985) أجرت بحثا في الولايات المتحدة الأمريكية لطلاب اجتازوا دورة لمدة سنة كاملة في الهندسة المستوية في الصف العاشر، وقد تأسست هذه الدورة على البراهين الهندسية، ووجدت أنّه فقط 30% استطاعوا برهنة 75% ممّا هو مطلوب، والكثير من أولئك الذين استطاعوا البرهان، لم يفهموا معنى البرهان. بعدها بسنوات، ماريوتي (Mariotti, 2006) وجدت أنّ الطلاب في المرحلة الثانوية لديهم صعوبة في بناء البراهين الهندسية وفهم معناها.

الجانب البصري والجانب المنطقي البنائي مرتبطان الواحد بالآخر. لقد اهتم فيشباين (Fischbein, 1993) بالعلاقة بين العنصر المرئي وعملية البرهان في الهندسة، وقد أشار إلى أنّ العنصرين غير مفصولين عن بعضهما، كما واهتم

فيشبن (Fischbein, 1994) بتأثير التناقضات بين الصفات المرئية وبين صفات المصطلح للشكل الهندسي وتأثيرها على التفسير الهندسي. أما بارزس (Parzysz, 1988) فيدعي أنّ الربط ما بين الأشكال الهندسية النظرية يتم بواسطة تمثيل بياني والذي يُدعى «رسم». كما ويقول أنّ هذا الرسم هو وحيد، ويمثِّل مجموعة والتي على الأغلب تكون لا نهائية لأشكال لها صفات مشتركة، فالشكل نموذج أو مفهوم هندسي الممثل بنص كتابي يقوم بتعريفه، والذي يكون ممثّلا بمساعدة شكل واحد فقط.

ستانباس وستاينبرغ (Steenpass & Steinbring, 2014) وجدا أنّ بحث الطلاب لتمثيلات مرئية مهم جدا في بناء معرفة هندسية جديدة. ادّعى كلّ من حين وهيربست (Chen & Herbst, 2013) أنّ الطلاب اعتمدوا على الرسومات التوضيحية لكي يبنوا عناصر هندسية جديدة واستنتاج علاقات هندسية جديدة. ولكن الطريقة التي يتم فيها استعمال الرسم، من الممكن أن تؤدي إلى خلق صعوبات لدى الطلاب عند البرهان، فالرياضيون يستعملون الرسم لتمثيل نموذج رياضي نظري؛ وذلك من أجل شرح وتوضيح ادعائهم. لكن في الكثير من الحالات يتعامل الطلاب مع الرسمة الخاصة والوحيدة التي تظهر أمامه على الورقة وكأنها المصطلح نفسه وليس للنموذج المبسّط الذي يمثّله (Laborde, 2005). جال ولينتشبسكي (Gal & Linchevski, 2010) وجدا أنّه من الصعب على الطلاب في الأسئلة المرفقة برسم أن يميّزوا بين الصفات المرئية الّتي تكون على صلة بالمسالة وبين الصفات التي لا تمت بصلة للمسالة.

زاسلبسكي (Zaslavsky, 2014) في محاضرة وصفت حالة في إحدى دروس الهندسة التي تعلموا فيها عن مصطلح المستقيم المتوسط للضلع في المثلث. رسمت المعلمة مثلثا ورسمت فيه مستقيما متوسّطا لأحد الأضلاع، وهذا المستقيم المتوسّط يبدو للعين كأنه منصّف زاوية. في أعقاب ذلك، استنتج بعض الطلاب أنّ المستقيم المتوسّط هو أيضا منصّف للزاوية. هذا التصرف مطابق للتصرفات للطلاب في مهامّ الإثبات التي يستخدم فيها الطلاب المعلومات والصفات غير المعطاة في نص السؤال، واعتمادهم على النظر، من الممكن أن يؤدي إلى وقوع أخطاء في معظم الأحيان. وهذا حاصل بالفِعل إذ في بحث لدبورا ودرايفوس (Dvora & Dreyfus, 2014) الذي اشترك فيه 246 طالبا من الصف العاشر من مدارس مختلفة في إسرائيل وجد أنّه من بين جميع الحلول الخاطئة في بناء براهين وإثباتات، فإنّ 87% منها اعتمد الطلاب على فرضيات غير معطاة في السؤال أثناء إثباتهم. هذه الفرضيات في الغالب سببها اعتماد الطلاب على الرسم التوضيحي المرافق لمهمة الإثبات.

تقول هداس (הדס, 2001) أنّ الرسم الذي يظهر بجانب الادعاء الذي يجب أثباته، هو مثال واحد للشكل الذي نتعامل معه، وهذا الرسم غالبًا يكون نموذجيا، وهذا

يؤدي إلى استعمال الصفات الخاصة بالرسم أثناء عملية بناء البرهان، حيث تكون هذه الصفات ليست هي الصفات الأساسية للمصطلح النظري الممثّل بواسطة الرسم، بل صفات إضافية تكون تابعة للشكل المرسوم. يدعي دوبل (Duval, 1998) وجونس (Jones, 2000) أنّه يجب الحدّ من الهوة بين التصرف الساذج والتصرف الرياضي. على المتعلم أن ينتقل من الفهم المرئي التي فيها يميّز الشكل حسب مرآه إلى التصرف التحليلي الّذي فيه تتم الاستنتاجات حسب صفات الشكل.

كما أسلفنا في الفقرة السابقة وكما هو في البحث الحالي، استعملت في المهامّ رسومات ثابته ليست ديناميكية، وهذه الرسومات هي مثال واحد يمثل المشكلة المعروضة في السؤال. هذه الرسمة الثابتة بإمكانها أن تؤدي إلى تصرف ساذج فيه يعتمد الطلاب في حلّهم على الصفات البصرية الخاصة بهذا المثال الوحيد بدلا من الصفات الضرورية للمصطلحات المعروضة في السؤال الهندسي. مقارنه بذلك، هنالك أبحاث عدّة فحصت تأثير استعمال الرسومات الديناميكية على تفكير وحلول الطلاب. هذه الأبحاث التي بحثت فائدة برامج الهندسة الديناميكية تشدّد وتؤكد على القيود الناتجة عن استعمال رسومات ثابتة عند تعليم وحل الطلاب لمسائل هندسية مختلفة. فمثلا وجدت يروشلمي وحازن (Yerushalmy & Chazan, 1990)، دوبل (Duval, 1998)، ولابورد (Laborde, 1995) أنّ استعمال برامج وتطبيقات الهندسة الديناميكية التي يكون فيها عملية سحب، تسمح للطالب رؤية تسلسل متغير لأمثلة المصطلح التي تحتفظ جميعها بالصفات الضرورية له، تدعم بناء البراهين. في بيئة تعليم للهندسة الديناميكية، تقل الصعوبة النابعة من الصفات الخاصة للشكل، والصعوبة لقلة القدرة على التمييز بين الأمثلة التي ليست نموذجية. الأبحاث التي تم إجراؤها في جامعة حيفا فحصت تأثير استعمال الصفات الهندسية الديناميكية على عمل الطلاب. فمثلا وجدت يروشلمي (Yerushalmy, 1991) في بحثها أنّ عمل الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تعلموا بواسطة برنامج خاص يدعى «המשער הגיאומטרי»، مقارنةً بالمجموعة المنضبطة لأولئك الّذين تعلموا نفس المصطلحات الهندسية بطريقة تقليدية، كان أعلى وقد ظهر ذلك بالذات في المصطلحات التي فيها يكون للنموذج الأولي لها تأثير كبير جدا. لقد أبطل استعمال برامج وتطبيقات الهندسة الديناميكية تأثير الصفات الخاصة بالمثال النموذجي الّذي هو ممثِّل واحد فقط لجميع أمثله المصطلح الهندسي، مع الملاحظة أنّ يروشلمي اعتمدت على نفس استمارة البحث التي استعملتها هيرشكوفيتس (הרשקוביץ, 1989). تدعي ميمون-إيرز ويروشالمي (Maymon-Erez & Yerushalmy, 2007) أنّ الشرط الأساسي لنجاعة استعمال وسيلة الهندسة الديناميكية هو الفهم أنّ السمات

والصفات الضرورية أثناء بناء التطبيق يجب الحفاظ عليها عند سحب أو جرّ الشكل للحصول على عدد لانهائي من الأمثلة. فيما بعد، وجدت يروشالمي ونفتاليب (Yerushalmy & Naftaliev, 2011) أنّ تعامل الطلاب في المدرسة الثانوية مع الرسومات التوضيحية أثناء عملية الإثبات يتعلق إذا ما كانت الرسومات ثابتة كما في الكتب، أو ديناميكية كما في الوسائل والتطبيقات التكنولوجية.

هنالك العديد من الأبحاث التي أجريت لبحث بناء المصطلحات الهندسية في ذهن المتعلم، ومن جهة أخرى هنالك أبحاث التي فحصت عمليات البرهنة والصعوبات التي تميزها. بالرغم من ذلك، ثمّة نقص في الأبحاث كافية التي توصل بين هذين المجالين. وأيضا يُذكر أنّ نظرية الزوجين فان هيلي تطرقت إلى التفكير الهندسي كسلسلة مستويات منفصلة، ولكنها لم تفسِّر كيفية اتصال مستوى معيّن بالآخر، وهل الصعوبات في مستوى معيّن تؤثِّر على التعلم والتفكير بمستوى أعلى؟ من هنا تنبع الحاجة الملحة للبحث.

1. سؤال البحث

يلتفّ سؤال البحث حول العوامل البصرية المتعلقة ببناء المصطلحات الهندسية، والتي تتضمن ظاهرة استعمال الصفات الخاصة للرسمة الوحيدة، وعدم القدرة على تمييز أو بناء أمثلة غير نموذجية وعدم القدرة على تمييز وقبول كائن مشترك كالارتفاع المشترك- إلى أيّ مدى يؤثِّر ذلك على بناء، وفهم وتقييم الطلاب للإثباتات والبراهين.

2. الطريقة والإجراءات

فيما يلي سأصف مجتمع البحث، سيرورة البحث أدوات البحث وطريقة تحليل النتائج.

مجتمع وعيّنة الدراسة

تضم عيّنة البحث 100 طالب ثانوي تقريبا. جمع النتائج تلاحق منذ كان الطلاب في الصف الحادي عشر. الطلاب تعلموا لدى ثلاثة معلمين مختلفين في ثلاثة صفوف متوازية (مستويات 4 و 5 وحدات في الرياضيات أي الصفوف النّخبة في الشريحة)، في إحدى المدارس العربية الثانوية في مركز البلاد وهي تعتبر ذات مستوى جيّد. عدد لا بأس به من الطلاب هم من البلدات المجاورة.

وصف التعليم داخل الصفوف

في كل صف من الصفوف الثلاثة يوجد 40 طالب. المعلمون حاصلون على اللقب الأول من جامعات البلاد مع أكثر من 12 سنة أقدميّة في العمل. يتعلم الطلاب في هذه الصفوف خمس ساعات أسبوعية من ضمنها ساعتان مكرّستان لتعلّم موضوع الهندسة المستوية حسب برنامج وزارة المعارف. من الجدير ذكره أنّه لم يستعمل المعلمون أثناء تعليمهم وسائل تكنولوجية أو تطبيقات هندسة ديناميكية.

استمارة البحث

في هذا البند الوصف العام للاستمارة. في فصل تحليل النتائج وصف تفصيلي للمهامّ في الاستمارة والنتائج التي حصلنا عليها مع تحليل قبلي لكل مهمة. في قسم من المهامّ طُلب من الطلاب أن يقيموا حل لطالب مجهول. بواسطة هذا التقييم يلتزم الطالب بتفكير ناقد عندما يفحص البرهان المعروض أمامه. عندما يعلِّل الطالب إجابته بإمكانه الكشف عن آرائه، معرفته وتوجهاته تجاه سيرورة البرهان المعروض.

المقابلات

السبب الرئيس لإجراء المقابلات هو إتاحة الفرصة لي لطرح أسئلة لم أطرحها في الاستمارة بعد تبلور حاجة ملحة لها للكشف عن الأسباب الحقيقية وراء إجابات الطلاب. لقد تم اختيار الطلاب لإجراء المقابلة وفقا لإجاباتهم على الاستمارة، وقد اختير طلاب يعبّرون عن أنفسهم بحرية وحسب ما أوصى معلموهم. كانت المقابلات شخصية وشبه ثابته. وبعبارة أخرى، سُئل كل من الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات الأسئلة الثابتة نفسها التي حددت للمقابلة وأسئلة أخرى متعلقة بردود الأشخاص على الأسئلة الثابتة في المقابلة. بعد تحليل الاستبيانات واستنتاجاتها، قمت ببناء الجزء الثابت في المقابلات شبه الثابتة. بعض المهام في الاستمارة جاءت على شكل أسئلة في المقابلة، وذلك باعتبار أنّ هذه الأسئلة قد أخطأ في الإجابة عنها نسبة عالية من الطلاب. لقد اخترت هذه الأسئلة من أجل دراسة الاتجاهات التي تم الكشف عنها في الاستمارة بعمق. بالإضافة إلى ذلك، قمت بطرح أسئلة جديدة كان الغرض منها إضافة المعلومات والفهم إضافة إلى النتائج التي حصلنا عليها بعد تحليل الاستمارة؛ وذلك لبحث بُعْد آخر لم يتم فحصه في الاستبيان نفسه. على سبيل المثال، في الاستبيان وجدت أنّ صعوبة الطلاب في تحديد الارتفاع المشترك حدّت من قدرة الطلاب على عملية إثباتهم. كان الارتفاع المشترك خارجيًّا لأحد المثلثات (مثلث منفرج الزاوية). في المقابلات

اللاحقة، راجعت ما إذا كان بإمكان الطلاب تحديد ارتفاع مشترك عندما يكون داخليًا للمثلثين.

تم تسجيل المقابلات والانطباعات عنها في محضر توثيقيّ مباشرة بعد كل مقابلة. تم اختيار أجزاء من المقابلات وفقًا لأهميتها بالنسبة لأسئلة البحث، وتم تحليلها. كان الغرض من كل مقابلة هو معرفة وفهم النقاط التي أثيرت في الاستبيان، والتي أشارت إلى أنّ الفهم والتوضيح الإضافي لها مثير للاهتمام.

تحليل النتائج

تم إجراء تحليل الاستمارات باستخدام الأساليب الكمية والنوعية. في البداية، تم ترميز الفئات لإجابات الطلاب عن المهامّ المختلفة في الاستمارة. بالنسبة للمهام التي طُلِب فيها من الطلاب تقديم شرح وشرح لإجاباتهم، فقد قمت بتصنيف إلى فئات منَ تفسيرات الطلاب لكل سؤال وفقًا لتفسيرات بعض الطلاب، وقد قمت بترميز جميع تفسيرات الطلاب الأخرى حسب هذه الفئات. هذه الفئات من التعليلات والبراهين صنِّفت وفقًا للنظرية المجذرة (Strauss & Corbin, 1994)، وتم إدخال جميع الترميزات للبيانات الخاصة بالاستمارة في برنامج SPSS لكل مهمة. لكل مهمة تتطلب الإثبات أو الشرح أو الاستدلال، تم بناء جدول ثنائي الأبعاد، حيث وُضع في بعد واحد «ادعاء» الطلاب وفي البعد الثاني وُضعت تعليلات الطلاب وبراهينهم المتعلقة بهذه الادعاءات (التي تم تدوينها في وقت سابق). في المهام التي تتطلب تعليلا، تم حساب تكرارات التفسيرات والأدلة الخاصة بكل الطلاب في كل فئة. هذه النتائج العددية كانت أساس التفسيرات المختلفة للنتائج. من أجل تعزيز الاستنتاجات النّابعة من التفسيرات، قُدِّمت أمثلة على إجابات مناسبة للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تم اجراء اختبار كاي تربيع (chi-square test) لفحص إذا كانت هنالك دلالة إحصائية بالنسبة للعلاقة بين الظواهر المتعلقة ببناء المصطلحات الهندسية وعمليه بناء وتقييم البراهين.

3. النتائج

فيما يلي تفصيل للمهامّ: لكل مهمة يظهر تحليل قبلي لها، معطيات إجابات الطلاب وتحليل النتائج بالإضافة إلى أمثلة على إجابات الطلاب المختلفة التي كانت بخط الطلاب أنفسهم.

4.1 نتائج المهمة الأولى

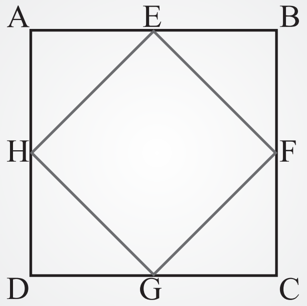
تلقّى الطلاب المهمة التالية:

معطى شكل رباعي ABCD، النقاط E ,F ,G ,H هي منتصفات الأضلاع AB ,BC ,DC ,AD, بالتلاؤم.

على أيّ شكل رباعي نحصل عندما نصل بين منتصفات الأضلاع في الشكل الرباعي المعطى؟ أثبت ادعائك.

رسمَ سليم المعطيات وادّعى: إذا أوصلنا بين منتصفات الأضلاع لشكل رباعي ما، فإنّ الشكل الرباعي الناتج هو مربع.

كتب سليم إثباتا لادعائه:



«النقاط E,F,G,H هي منتصفات الأضلاع، لذا يتحقّق:
AE=EB=BF=CF=CG=DG=HD=AH

فيكون كل المثلثات: Δ AHE, Δ BEF, Δ FCG, Δ HDG هي مثلثات قائمة الزوايا ومتساوية الساقين وكلها متطابقة.

عندها يتحقق: EF=FG=HG=HE أي أنه في الشكل الرباعي: EFGH كل الأضلاع متساوية. بالإضافة إلى ذلك، بما أنّ 45^0 = Δ BEF = Δ AEH فإنّه: = HEF
Δ 90^0

في الشكل الرباعي EFGH كل الأضلاع متساوية ويوجد زاوية واحدة قائمة، لذا فالشكل الناتج هو «مربع». هل ادعاء وإثبات سليم صحيحان؟ عللوا إجاباتكم بشكل مفصّل.

تحليل المهمة الاولى

الهدف من هذه المهمة هو فحص فيما إذا كان الطلاب يقبلون (أو لا يقبلون) ادعاء وإثبات سليم؟ أي هل يقبلون أو يعارضون استعمال واعتماد الصفات الخاصة للرسم التوضيحي المرفق للمهمة (صفات المربع)، علما بأنّ هذه الصفات غير معطاة في المهمة. الجدير ذكره أنّ ادعاء وإثبات سليم غير صحيحين، سليم عرض معطيات السؤال المتعلقة بشكل رباعي كشكل رباعي خاص (مربع). واستعمل سليم الصفات الخاصة بالمربع لحل السؤال.

إجابات الطلاب على المهمة الأولى

حوالي 56% من الطلاب ادّعوا أنّ سليم غير مصيب، أي أنّهم انتبهوا إلى أنّ الرسم النموذجي غير مناسب لمعطيات المهمة؛ ولذا فادعاء وإثبات سليم غير صحيحين. أكثريتهم (76% من بينهم) علّلوا ذلك بأنّ سليم استعمل معطيا غير صحيح. مثلا «لا، حسب المعطيات لم يكن معطى بأنّ الشكل ABCD هو مربع، استنتاج سليم جاء على أساس أنّ الشكل ABCD هو مربع». تقريبا 8% من مجموع الطلاب ادّعوا أنّ سليم غير محقّ ولكنهم كتبوا البرهان الصحيح. مثلا «ادعاء سليم غير صحيح لأنّه غير معطى أنّ الشكل ABCD هو مربع، لذا لا نستطيع أن نفرض أنّ الزوايا قائمة وأن نخلُص إلى النتيجة بأنّ FC = BF = EB = AE . الشكل الرباعي الذي نحصل عليه هو متوازي أضلاع. نمرّر القطر BD ونحصل على المثلث BDC. FG هو قاعدة وسطى في المثلث لذا يتحقّق أنّ FG يوازي BD وطوله يساوي نصف طول BD. في المثلث BDA، HE هو قاعدة وسطى، لذا يوازي وطوله يساوي نصف طول BD، نتيجة لذلك يكون لدينا زوج واحد من الأضلاع المتقابلة متوازية ومتساوية؛ لذا فالشكل الناتج هو متوازي أضلاع». فيما يلي في الجدول 1 تكرارات إجابات الطلاب بالأرقام والنسب.

جدول 7.3: هل ادّعاء وإثبات سليم صحيحان؟

تعليل / ادّعاء	لم يعلّل	وافق وذكرَ أنّ سليم استعمل معطيا غير صحيح	وافق وذكرَ أنّ سليم استعمل معطيا غير صحيح وعرض ما هو صحيح/ كتب برهانا صحيحا	تطرق الى المربع			المجموع
				كتب إثباتا صحيحا للمربع	كتب إثباتا غير صحيح للمربع	ادعى أنّ البرهان غير كافٍ (ناقص)	
لم يجب	3 (3.3%)	**2 (2.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (5.4%)
سليم صادق	4 (4.4%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (13.2%)	16 (17.6%)	2 (2.1%)	34 (37.4%)
سليم غير صادق	2 (2.1%)	36 (39.6%)	7 (7.7%)	0 (0%)	2 (2.1%)	4 (4.4%)	51 (56%)
سليم صادق جزئيا	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.1%)	0 (0%)	1 (1.1%)
المجموع	9 (10%)	38 (41.7%)	7 (7.7%)	12 (13.2%)	19 (20.8%)	6 (6.6%)	91 (100%)

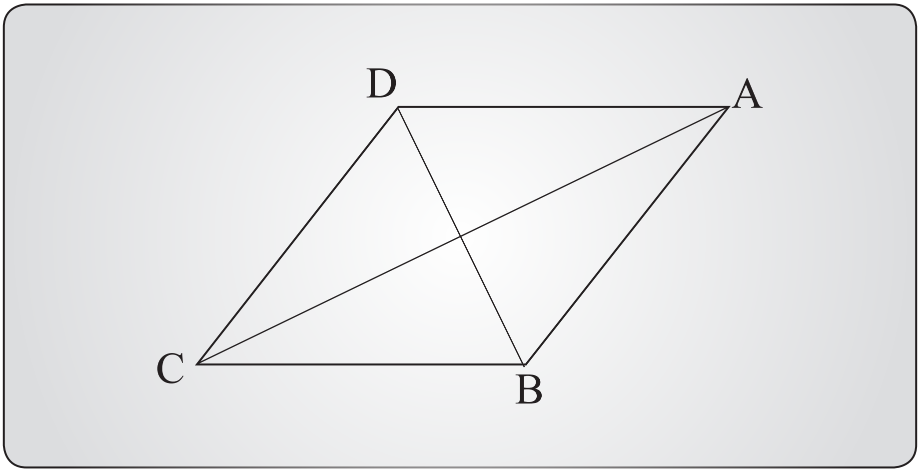
** لم يجيبوا على الادعاء هل سليم صادق أم لا ولكن علّلوا أنّ سليم استعمل معطيا غير صحيح.

لقد تم إجراء اختبار كاي تربيع (chi square(15, N=91)=87.90, p=.000<0.01)، ولقد وجدت دلاله إحصائية بين تقييم البرهان وبين الاعتماد على الصفات الخاصة بالرسم بجانب سؤال الإثبات. حوالي 37% من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال «سقطوا في الكمين» وادعوا أنّ سليم صادق. هذا يعني أنّ الطلاب اعتمدوا على الرسم التوضيحي وليس على معطيات السؤال في النص المجاور. وهم يعتبرون أنّ المربع يمثِّل جميع الأشكال الرباعية ويخطئون بالنسبة للإثبات. 12% من بينهم لا يعلّلون ادعائهم أنّ سليم صادق. الآخرون (82%) من بينهم يعتمدون فقط على المربع ويعطون إثباتا للمربع، قسم منهم يعطي إثباتا ملائما للمربع، والقسم الآخر يعطي إثباتا غير ملائم أو منقوص وغير كاف للمربع. مثلا: «ادعاء وإثبات سليم صحيحان؛ لأنّه في المربع كل الأضلاع هي متساوِية وبسبب أنّ النقاط E, F, G, H هي

منتصفات أضلاع متساوية؛ لذا يتحصَّل لدينا أربعة مثلثات متساوية الساقين، ونتيجة لذلك يتكوّن لدينا شكل رباعي كل أضلاعه متساوية. فالشكل هو مربع». هذا الطالب كتب تعليلات صحيحة للمربع ولكنها منقوصة وغير كافية: يكتب أنّ المثلثات متساوية الساقين ولكن وفق هذه المثلثات ليس بالضرورة الاستنتاج أنّ $EF = FG = GH = EH$. إضافة إلى ذلك، إذا كان في الشكل الرباعي جميع الأضلاع متساوية، فإنّ ذلك لا يعني بالضرورة ان يكون الشكل مربّعا، ويمكن أن يكون معيّنا.

4.2 نتائج المهمّة الثانية

- معطى المعيّن ABCD فيه طول القطر AC أكبر بمرتين من ارتفاع المعيّن.



أثبِتوا أنّ الزاوية $\angle ACB = 30^0$

تحليل المهمة

لكي نثبت الادّعاء علينا بناء ارتفاع خارجي في المعيّن (من A إلى امتداد BC أو من C إلى امتداد AD)، وعندها من الممكن الإثبات حسب النظرية: إذا كان في مثلث قائم الزاوية الضلع القائم مقابل الزاوية يساوي نصف الوتر، عندها الزاوية المقابلة للضلع القائم تساوي 30 درجة. الجدير ذكره أنّنا نستطيع الإثبات عن طريق بناء ارتفاع داخلي من D إلى الضلع BC داخل المعيّن، غير أنّ الحل يكون طويلاً ومعقدًا أكثر، وبالفعل لم يكُن أيّ طالب قد حل بهذه الطريقة.

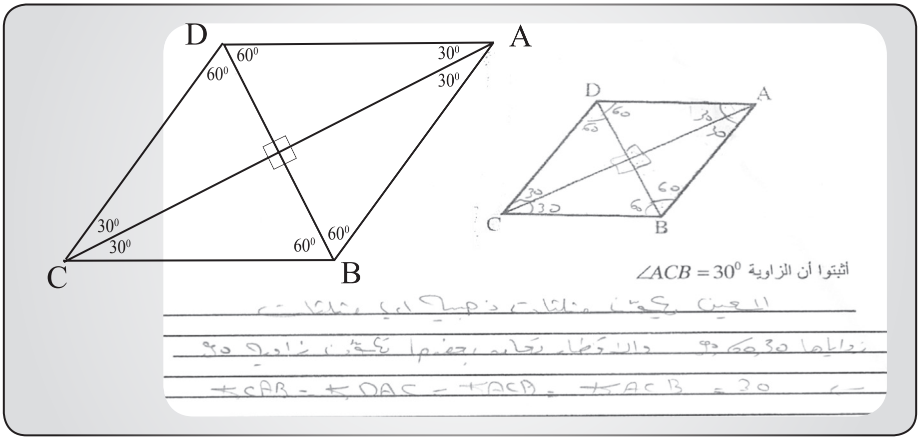
إجابات الطلاب على المهمة الثانية

من النتائج في جدول 2 بإمكاننا الملاحظة أنّه تقريبا ثلث الطلاب (34 طالبا) بنوا ارتفاعا خارجيا في المعيّن من الرأس A، نتيجة لذلك، حصلوا على مثلث قائم الزاوية (ACB) فيه طول أحد أحد القائمة يساوي نصف طول الوتر. غالبيّة الذين بنوا الارتفاع الخارجي (28 طالبا من مجمل 82% من الطلاب الذين بنوا الارتفاع الخارجي) استطاعوا أن يكتبوا إثباتا صحيحا أنّ الزاوية ACB تساوي 30 درجة، ولم يكُن أيّ طالب آخر كتب إثباتا صحيح! أي أنّ الإثبات الصحيح يتعلق بقبول وبناء الارتفاع الخارجي غير النموذجي كمثال لارتفاع في المعيّن.

جدول 2. إثبات أنّ $\angle ACB = 30^0$

إثبات / بناء ارتفاع	لم يُثبت	أثبت بشكل صحيح حسب صفات المثلث القائم الزاوية (0%)	يذكر أنّه تنقصنا معطيات (0%)	اعتمد على فرضيات غير معطاة	إجابته لا تمت بصلة (%0)	المجموع
بنى ارتفاعا خارجيا	1 (1.1%)	28 (30.9%)	2 (2.1%)	3 (3.3%)	0	34 (37.4%)
بنى ارتفاعا داخليا	0	0	0	20 (22%)	3 (3.3%)	23 (25.3%)
لم يبنِ ارتفاعا	9 (10%)	0	0	14 (15.3%)	11 (12%)	34 (37.3%)
المجموع	10 (11.1%)	28 (31%)	2 (2.1%)	36 (40.5%)	14 (15.3%)	91 (100%)

لقد تم إجراء اختبار كاي تربيع (chi square(8, N=91)=94.52, p=.000<0.01)، ولقد وجدت دلالة إحصائية بناء الارتفاع في الشكل وبين بناء الإثبات. حوالي 37% من الطلاب لم يبنوا ارتفاعا، 41% منهم اعتمدوا على فرضيات غير معطاة وغير صحيحة وأثبتوا بشكل خاطئ، 32% أجابوا إجابة لا تمت بصلة و 27% لم يحاولوا البتة كتابة إثبات. مثلا الطالبة فيما يلي لم تبنِ ارتفاعا واعتمدت على فرضيات عشوائية غير معطاة:

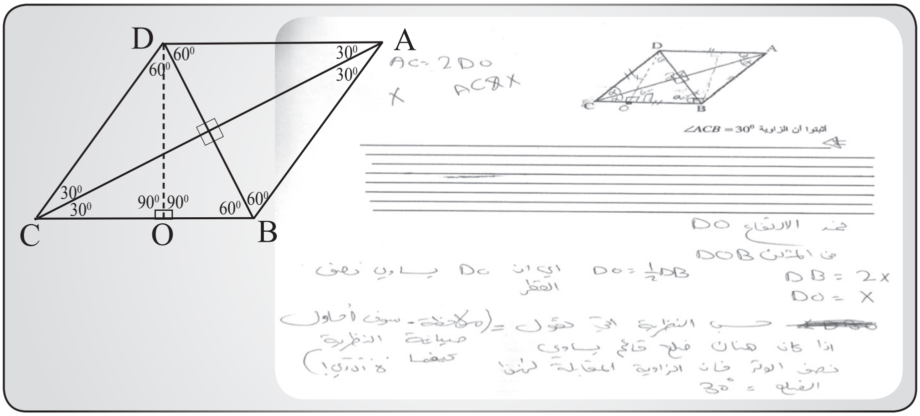


المعين يكوّن مثلثات ذهبية أي مثلثات زواياها 30^0، 60^0 ، 90^0 والأقطارتُعامد بعضها البعض وتكون زاوية 90^0

ادّعت الطالبة أنّ المثلثات الناتجة هي مثلثات ذهبية!

حسب النظرية التي تقول: إذا كان هناك ضلع قائم يساوي نصف الوتر فإن الزاوية المقابلة لهذا الضلع تساوي 30^0.

إضافة إلى ذلك، نلاحظ في الجدول أنّ 25% من الطلاب بنوا ارتفاعا داخليا، ولكن لا أحد منهم كتب إثباتا صحيحا، وغالبيّتهم (تقريبا 83% منهم) اعتمدوا على فرضيات غير صحيحة. مثلا ما ورد لدى الطالبة فيما يلي:



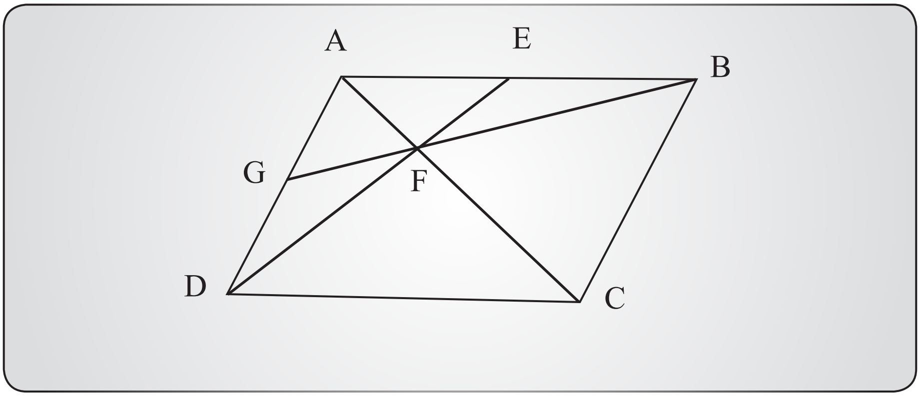
كتبت الطالبة:
نجد الارتفاع DO من المثلث DOB
$DO = X, DB = 2X, Do = ½ OB$ ويساوي نصف القطر
حسب النظرية التي تقول: إذا كان هناك ضلع قائم يساوي نصف الوتر فإن الزاوية المقابلة لهذا الضلع = 30^0.
نجد الارتفاع DO من المثلث DOB

الطالب بنت ارتفاعين داخليين من الرؤوس B و D. الطالبة تعرف النظرية المتعلقة بالمثلث القائم الزاوية ما يمكن أن يساعدها، ولكنها تريد تطبيقه على معطيات غير ملائمة؛ لذا هي تتعثر وتفشل في الإثبات.

من المعطيات بإمكاننا الاستنتاج بأنّه عندما لم يتمكّن الطلاب من بناء الارتفاع الخارجي في المعيّن (رسموا ارتفاعا داخليا أو لم يرسموا البتة) الذي هو ارتفاعا غير نموذجي، فإنّهم لم يستطيعوا بناء الإثبات الصحيح، ولجأوا إلى الاعتماد على فرضيات غير صحيحة أو قدّموا إجابات لا تمت بصلة لكي يبنوا إثباتهم. بينما الطلاب الذين نجحوا في بناء الارتفاع الخارجي للمعيّن عادة نجحوا في بناء إثبات صحيح للادعاء.

4.3 نتائج المهمة الثالثة

معطى متوازي الأضلاع ABCD



معطى أنّ AG = 4 و GD = 3, مساحة المثلث Δ AGF تساوي 5 سم مربع.

إذا كانت إجابتكم نعم، احسبوا مساحة المثلث واشرحوا خطوات الحل.

تحليل المهمة الثالثة

الحل في هذه المهمة يعتمد على مقدرة الطلاب على تمييز الارتفاع المشترك للمثلثين، بأن يشخّصوا انّ للمثلثين GFA و DFG ارتفاعا مشتركا (الارتفاع هو خارجي لأحد المثلثين وداخلي للمثلث الآخر). هنالك طريقتان لحل السؤال:

1. أن يُحسب طول الارتفاع المشترك حسب المثلث المعطاة مساحته وطول ضلعه، وبعدها أن تُحسب مساحة المثلث الآخر حسب القاعدة (معطاة) والارتفاع (الذي حسبناه).

2. لا حاجة لحساب الارتفاع المشترك لكي نحسب مساحة المثلث المطلوب، وإنّما الملاحظة بأن النسبة بين مساحتي المثلثين AGF و GDF هي مثل النسبة بين القطع AG و GD بالتلاؤم، لأنّ هنالك ارتفاعا مشتركا للمثلثين. لذا حسب التناسب الناتج نستطيع حساب مساحة المثلث الآخر متناسبا مع مساحة المثلث المعطاة.

سأعرض فيما يلي النتائج في جدولين، واحد يتعلق بالبند الأول في السؤال، هل من الممكن حساب مساحة المثلث؟ وإذا كانت الإجابة (لا) فما الّذي ينقصنا لكي نحسب المساحة؟ أمّا الجدول الثاني فيتعلق بالبند الثاني الذي فيه طُلب من الطلاب الذين أجابوا أنّه بإمكاننا حساب مساحة المثلث أن يحسبوا بالفعل هذه المساحة.

إجابات الطلاب للمهمة الثالثة

البند أ (انظر الجدول 3.): غالبيّة الطلاب (حوالي 57% من الطلاب) ادّعوا أنّه ليس بإمكاننا حساب مساحة المثلث الثاني. 44% من بينهم لم يميزوا الارتفاع المشترك وادعوا أنّه ينقص ارتفاع. مثلا طالبة كتبت: «لا، ليس بإمكاننا حساب مساحة المثلث GDF لأنه ليس معطى طول الارتفاع لكي نحسب المساحة». وأيضا 44% من بين الطلاب الذين ادعوا أنّه ليس بإمكاننا حساب مساحة المثلث الثاني علّلوا أنّه ينقصنا زاوية أو ضلع. مثلا تقول طالبة: « ليس بإمكاننا الحساب لأنّه تنقصنا معلومات مثل أضلاع أخرى أو زوايا أخرى التي بإمكاننا أن نستعملها لكي نحسب مساحة المثلث GFD». بإمكاننا الاستنتاج أنّ 57% من الطلاب الذين يدعون أنّه لا نستطيع حساب المثلث الثاني لا يلاحظون أو يميزون أيّة صلة بين المثلثين بشكل عام والارتفاع المشترك بشكل خاص.

بند أ:

جدول 3: هل بإمكاننا حساب مساحة المثلث؟ إذا كانت الإجابة (لا) فما الّذي ينقص؟

ماذا ينقص لكي نحسب / هل بإمكاننا الحساب	لا رد	هنالك ارتفاع مشترك	تنقص زاوية أو ضلع	ينقص شيء ليس محددا	ينقص ارتفاع	كلام لا يمت بصلة	**المجموع**
لا رد	19 (21%)	0	2 (2.1%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)	24 (26.5%)
بإمكاننا الحساب	5 (5.3%)	5 (5.3%)	0	1 (1.1%)	4 (4.3%)	0	15 (16.1%)
ليس بإمكاننا الحساب	0	0	23 (25.4%)	5 (5.3%)	23 (25.4%)	1 (1.1%)	52 (57.3%)
المجموع	24 (26.4%)	5 (5.3%)	25 (27.6%)	7 (7.5%)	28 (30.8%)	2 (2.1%)	91 (100%)

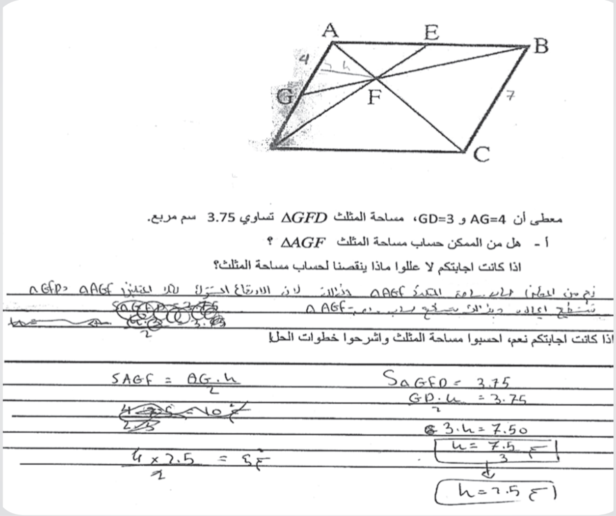
لقد تم إجراء اختبار كاي تربيع (chi square(10, N=91)=87.42, p=.000<0.01)، ولقد وجدت دلالة إحصائية بين تقييم إمكانية حساب المثلث وبين تمييز الكائن المشترك (الارتفاع المشترك) بين المثلثين. حوالي 27% من بين الطلاب لم يجيبوا على السؤال هل بإمكاننا حساب مساحة المثلث الثاني. فقط حوالي 16% ادعوا أنّه بإمكاننا حساب مساحة المثلث الثاني وثلثهم ادعى أنّه يوجد ارتفاع مشترك للمثلثين. مثلا يقول الطالب: «نعم بإمكاننا حساب مساحة المثلث، لأنّ الارتفاع المشترك للمثلين نستطيع إيجاده وبعدها نستطيع حساب مساحة المثلث الآخر».

جدول 4: طريقة الحساب

الحساب / هل بإمكاننا الحساب	لا يحسب	يبني ارتفاعا مشتركا وحسابه صحيح	يستعمل حساب المثلثات وحسابه صحيح	يبني ارتفاعا مشتركا وحسابه خطأ	يكتب حسابات خطأ	يحسب طول الارتفاع المشترك ولا يستعمله في المثلث منفرج الزاوية	**المجموع**
لا رد	10 (11%)	10** (11%)	0	2 (2.1%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)	24 (26.4%)
بإمكاننا الحساب	3 (3.2%)	11 (12%)	0	1 (1.1%)	0	0	15 (16.5%)
ليس بإمكاننا الحساب	50 (55%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)	0	0	0	52 (57.2%)
المجموع	63 (69.2%)	22 (24.2%)	1 (1.1%)	3 (3.2%)	1 (1.1%)	1 (1.1%)	91 (100%)

** لا يردون على السؤال إذا كان بإمكاننا الحساب أم لا، ولكن يبنون ارتفاعا مشتركا ويحسبون بشكل صحيح.

البند ب (انظر جدول 4): في جدول 4 عرض لتكرارات الطلاب الذين يحسبون أو لا يحسبون (صحيح أم خطأ) مساحة المثلث GFD. لقد تم إجراء اختبار كاي تربيع ($chi\ square\ (10, N=91) = 52.42, p = .000 < 0.01$)، ووجدت دلالة إحصائية بين التقييم هل بإمكاننا الحساب وبين تمييز الارتفاع المشترك. فقط 25% من جميع الطلاب يستطيعون الحساب بشكل صحيح لمساحة المثلث المطلوب (22 طالبا بنوا ارتفاعا مشتركا وواحد استعمل حساب المثلثات)، وفقط نصف هؤلاء الطلاب كانوا متناسقين وذكروا أنّه بإمكاننا حساب مساحة المثلث. مثال لطالبة ادعت أنّه بإمكاننا الحساب، وكان حلّها:



معطى أن AG=4 و GD=3، مساحة المثلث ΔGFD تساوي 3.75 سم مربع.

أ - هل من الممكن حساب مساحة المثلث ΔAGF ؟

اذا كانت اجابتكم لا عللوا ماذا ينقصنا لحساب مساحة المثلث؟

اذا كانت اجابتكم نعم، احسبوا مساحة المثلث واشرحوا خطوات الحل

الطالبة حلت:

$$S_{\Delta GFD} = 3.75$$

$$\frac{GD*h}{3} = 3.75$$

$$h*3 = 7.50$$

$$h = 2.5 \qquad h = \frac{7.50}{3}$$

$$S_{\Delta GFD} = \frac{AG*h}{2}$$

$$\frac{4*2.5}{2} = 5cm$$

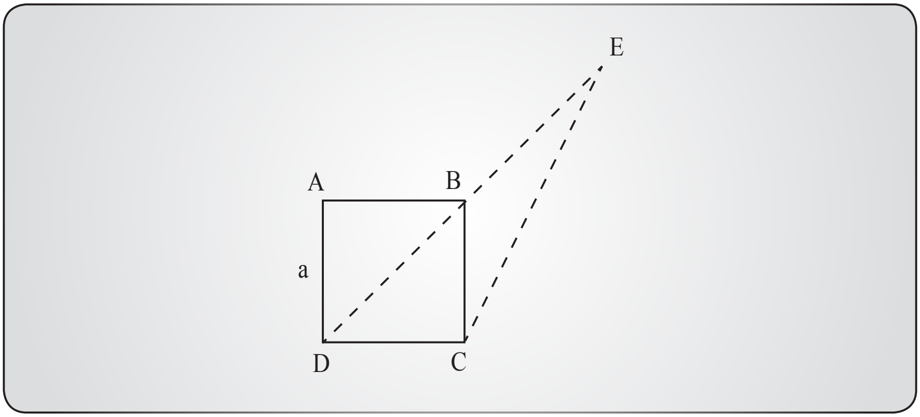
من اللافت للانتباه أنّ 10 طلاب يفضلون عدم الرد على السؤال هل بإمكاننا حساب مساحة المثلث، ولكنهم عرفوا كيف ينفذون الحسابات.

تقريبا 70% من الطلاب لم يقوموا بحساب مساحة المثلث، وغالبيّتهم (تقريبا 80% منهم) أخطأوا في البند الأول بأنّه ليس باستطاعتنا حساب مساحة المثلث المطلوب.

من المعطيات في الجدولين 3 و 4 من الممكن أن نلاحظ أنّ عدم قدرة الطلاب على تمييز وبناء الارتفاع المشترك للمثلثين كانت عاملا مؤثرا على عدم قدرتهم على حساب مساحة المثلث المطلوب.

4.4 نتائج المهمّة الرابعة

معطى المربع ABCD، النقطة E تقع على امتداد القطر BD بحيث يتحقّق BD=BE (انظر الرسم).



هل المثلثان Δ BCD, Δ CBE هما مثلثان متطابقان؟

تعليل: ______________________________

____

____

هل يوجد للمثلثين Δ BDC, Δ CBE مساحتان متساويتان؟

تعليل: ______________________________

____

____

تحليل المهمّة الرابعة

الهدف من هذه المهمة هو فحص هل الطلاب يشخّصون أنّ المثلثات هي متساوية المساحة بالرغم من أنّها غير متطابقة. الجدير بالذكر أنّه في جيل مبكّر (الصف الخامس) يتدرّب الطلاب على حساب مساحة المثلث ومساحات أشكال أخرى (انظر موقع مفتّش الرياضيات في وزارة المعارف).

بروساك ورفاقها (Prusak, Hershkowitz & Schwarz, 2013) بحثوا إجابات

طلاب الصف الثالث لمهمّة طُلِب فيها منهم تقسيم كعكة على شكل مربع من أربع قطع متساوية بأكثر طرق ممكِنة. هذه المهمة ساعدت الطلاب على أن يفهموا أنّ أشكالا هندسية من الممكن أن تكون متساوية المساحة ولكنها غير متطابقة.

لحل هذا السؤال بإمكاننا التعليل بطريقتين:
الطريقة الأولى اعتبار المثلثين متساويي المساحة لأنّ الارتفاع من C إلى الأضلاع المتساوية (EB=BD) هو مشترك. الطريقة الثانية تعتمد على حساب المثلثات،

$S_{\Delta DBC} = \frac{1}{2}BC * BE * \sin < CBE$ وأيضًا $S_{\Delta CBE} = \frac{1}{2}BC * BD * \sin < DBC$

BE = BD الزوايا CBE, DBC هي زوايا متكاملة ويتحقق أن؛

$(\sin \alpha = \sin (180 - \alpha)$

إجابات الطلاب للمهمة الرابعة

جدول 5: هل المثلثات متساوية المساحة؟ من بين الطلاب الذين ادعوا أنّ المثلثين متطابقان

تعليل / هل المثلثات متساوية المساحة	لم يعلّل	هناك قاعدة متساوية وارتفاع مشترك	استعملَ حساب المثلثات وحدّد أنّ جبوب الزوايا متساوية	اعتمد على أنّ المثلثات متطابقة أو غير متطابقة	ادّعى أنّه توجد زاوية أو ضلع غير متساوٍ	لهما ارتفاع مختلف أو تنقص معطيات	المجموع
لم يرد	4 (18.2%)	0 (0%)					4 (18.2%)
المساحة متساوية	1 (4.5%)	2 (9.1%)	1 (4.5%)	7 (31.8%)	0 (0%)		11 (50%)
المساحة غير متساوية	4 (18.2%)			1 (4.5%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	7 (31.8%)
المجموع	9 (40.9%)	2 (9.1%)	1 (4.5%)	8 (36.4%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	22 (100%)

الطلاب الذين ذكروا في البند القائل أنّ المثلثين متطابقان ادّعوا أنّ المثلين متساويا المساحة أيضا. 64% من الطلاب الذين ادعوا في البند القائل أنّ المثلثين متطابقان وأيضا في بند (ب) ذكروا أنّهما متساويا المساحة عللوا ذلك بأنّ المثلثين متطابقان. 32% من بين الطلاب الذين ذكروا في بند (أ) أنّ المثلثين متطابقان ادّعوا في بند

(ب) انّ المثلثين ليسا متساويي المساحة. 57% من بين الطلاب الذين ادّعوا في بند (أ) القائل أنّ المثلثين متطابقان وبينما في بند (ب) ادّعوا أنّهما غير متساويا المساحة، لم يكتبوا تعليلا لادعائهم.

تقريبا 60% من بين الطلاب الذين حدّدوا في بند (أ) القائل أنّ المثلثين غير متطابقين (انظر جدول 6) ذكروا في بند (ب) القائل أنّ مساحتهما غير متساوية. 61% من بين الطلاب الذين ذكروا أنّ المثلثين ليسا متطابقين وأيضا غير متساويي المساحة، علّلوا إجابتهم بأنّه يوجد ضلع أو زاوية غير متساوية في المثلثين. مثلا تقول طالبة: «لا، بسبب أنّ المثلثين غير متطابقين». كما يبدو فإنّ الصورة الذهنية محدودة لأشكال مساحتها متساوية. هذه الصّورة الذهنية تضم فقط مثلثات متطابقة. ما يزيد بقليل عن ربع الطلاب الذين ذكروا أنّ المثلثات غير متطابقة وغير متساوية المساحة ادّعوا أنّهم بصدد ارتفاع مختلف أو نقص في المعطيات.

جدول 6: هل المثلثات متساوية المساحة؟ (من بين الطلاب الذين ادّعوا أنّ المثلثين غير متطابقين)

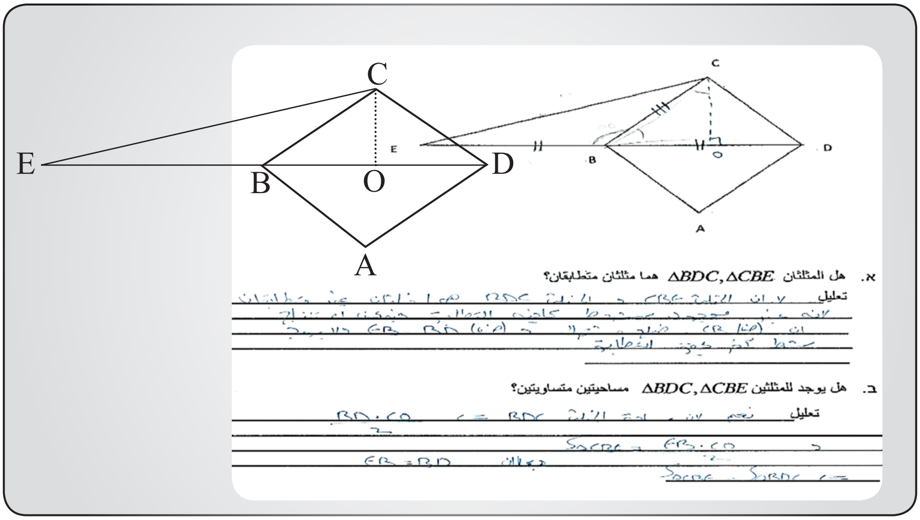
تعليل / هل المثلثات متساوية المساحة	لم يعلّل أو إجابه لا تمتّ بصلة	هناك قاعدة متساوية وارتفاع مشترك	استعملَ حساب المثلثات وحدّد أنّ جيوب الزوايا متساوية	اعتمد على أنّ المثلثات متطابقة أو غير متطابقة	ادّعى أنّه توجد زاوية أو ضلع غير متساوٍ	لهما ارتفاع مختلف أو تنقص معطيات	المجموع
لم يرد	5 (7.9%)	1** (1.6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (9.5%)
المساحة متساوية	2 (%3.2)	11 (17.5%)	5 (7.9%)	0 (0%)	1 (1.6%)	0 (0%)	19 (30.2%)
المساحة غير متساوية	4 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (%20.6)	11 (17.5%)	10 (15.9%)	38 (60.3%)
المجموع	11 (%17.5)	12 (19%)	5 (7.9%)	13 (%20.6)	12 (19%)	10 (15.9%)	63 (100%)

** بالرغم من أنّه علّل أنّه يوجد قاعدة متساوية وارتفاع مشترك لم يجب على السؤال هل المساحتان متساويتان.

بند ب 2:

لقد تمّ إجراء اختبار كاي تربيع (chi square(10, N=63)=70.38 , p=.000<0.01) لإجابات الطلاب الذين ادّعوا أنّ المثلثين غير متطابقين، ولقد وجدت دلالة إحصائية بين تقييم تساوي المساحات وبين تمييز الكائن المشترك (الارتفاع المشترك) بين المثلثين.

حوالي 30% من بين الطلاب الذين ذكروا في بند (أ) أنّ المثلثين غير متطابقين ذكروا في بند (ب) أنّ المثلثين متساويا المساحة. تقريبا 58% من بين هؤلاء الطلاب الذين ذكروا أنّ المثلثين غير متطابقين ولكن مساحتهما متساوية، علّلوا ذلك بأنّ للمثلثين ارتفاعا مشتركا وقاعدة متساوية. مثال: طالبة بنت ارتفاعا مشتركا، وكان حلّها:



بالنسبة للسؤال هل المثلثان CBE والمثلث BDC هما مثلثان متطابقان؟

كتبت الطالبة:

> تعليل: لا، ان المثلث CBE والمثلث BDC هما مثلثان غير متطابقين؛ لأنه لا تتوفر شروط كافية ... الخط غير واضح

بالنسبة للسؤال هل يوجد للمثلثين CBE والمثلث BDC مساحتين متساويتين؟

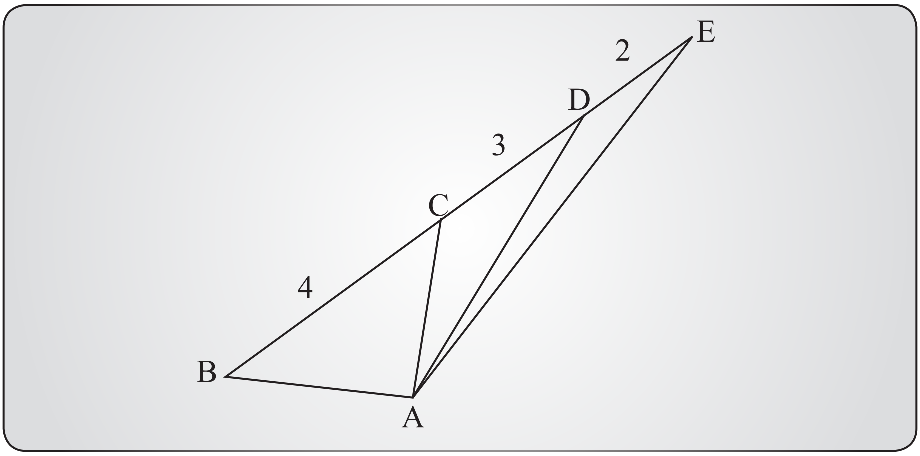
الطالبة كتبت: «صحيح أنّ مساحة المثلث BDC تساوي $\frac{BD * CO}{2}$ ، ومساحة المثلث CBE تساوي $\frac{EB * CO}{2}$ ، وبما أنّ BD = BE فيتحقق أنّ $S_{\Delta CBE} = S_{\Delta CBD}$»

حوالي 26% من بين الطلاب الذين ذكروا أنّ المثلثين غير متطابقين ولكن مساحتهما متساوية استعملوا حساب المثلثات في تعليلاتهم، ادّعوا أنّ $\text{Sin}\ \alpha = \text{Sin}\ (180-\alpha)$.

من الجداول 5 و 6 نلاحظ لنسبة ليست قليلة من الطلاب كانت صعوبة كبيرة أن تتقبّل أشكالا غير متطابقة كمتساوية المساحة. واعتمد الطلاب على معطيات غير ضرورية لحساب مساحة المثلثات (كل الأضلاع وكل الزوايا متساوية في المثلثين) بدلا من اعتمادهم على المعلومات الضرورية (الضلع والارتفاع المبنيّ عليه).

في المهمتين الثالثة والرابعة يعتمد الحل كثيرا على تمييز الارتفاع المشترك الذي كان خارجيًّا لأحد المثلثين. في المقابلات، كانت الفرصة متاحة لأن أسأل ما لم يرِد في الاستمارة، فجاء هذا السؤال في المقابلة التي كانت عقب تمرير استمارة البحث (السؤال لم يظهر في استمارة البحث).

معطى المثلث ABE، القطع AC و AD تخرج من الرأس A إلى الضلع BE بحيث: $DE=2,\ CD = 3,\ BC = 4$، انظر الرسم:



1. احسب النسبة بين مساحتي المثلثين ADE و ACD.
2. احسب النسبة بين مساحتي المثلثين ADB و ABC.

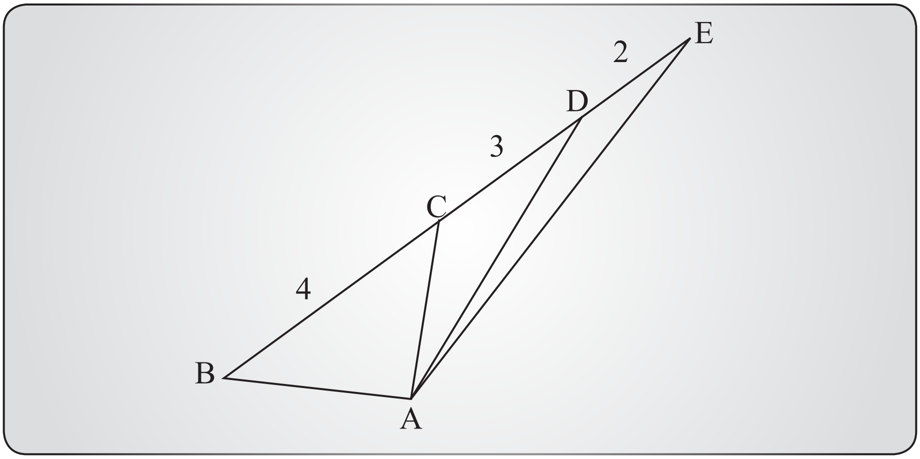
تحليل السؤال

هذا السؤال يبحث في قدرة الطالب على تمييز الارتفاع المشترك من الرأس A لكل المثلثات في الرسم المرفق. الارتفاع المشترك غير مرسوم وأيضا طوله غير معروف. بالرغم من أنّه ليس بإمكاننا حساب طول الارتفاع المشترك، إلّا أنّه يمكننا حساب

النسبة بين مساحات المثلثات. هذا الارتفاع داخلي للمثلثين اللذين طُلب من الطلاب حساب النسبة بين مساحتهما في بند (ب). في هذا السؤال بإمكاننا حساب النسبة بين مساحتي المثلثين عن طريق بناء الارتفاع المشترك (الارتفاع من الرأس A إلى امتداد الضلع CE هو أيضا ارتفاع لامتداد الضلع CD وهو خارجي للمثلثين ACD و ADE)، لذا النسبة بين مساحتي المثلثين هي 3:2.

في بند (ب) لكي نحسب النسبة بين مساحتي المثلثين ABC و ABD نمرِّر الارتفاع من الرأس A إلى الضلع BC. الارتفاع هو نفسه للضلع BD في المثلث ABD. وبسبب وجود ارتفاع مشترك للمثلثين، لذا فإنّ النسبة بين مساحتي المثلثين هي كالنسبة بين القطع BC و BD. لذا فالنسبة بين مساحتي المثلثين ABC و ABD هي 4:7.

فيما يلي المقابلة مع أسيل (اسم مستعار) فيما يتعلّق بهذا السؤال في المقابلة (أ- أسيل ب- باحث):



ب: لدينا عدد من المثلثات، هل تستطيعين حساب النسبة بين مساحتي المثلثين ABC و ABD؟

أ: النسبة؟

ب: نعم، النسبة بين مساحتي المثلثين.

أ: لا أذكر كيف نحسب النسبة.

ب: ماذا تعنين؟ ألم تذكري النسبة؟ لا يوجد هنا تشابه (مثلثات).

أ: .... 4:7 يمكن أن يكون.

ب: 4:7؟ كيف توصّلتِ إلى ذلك؟

أ: هذا 4 (القصد BC) و BD يساوي 7.

ب: ماذا بعد؟ كيف ولماذا استنتجت أنّه يساوي 4 مقسوم على 4؟

أ: لأنّ طول BC يساوي 4، وطول BD يساوي 7.

ب: ما الصلة؟ كيف نحسب المساحة؟

أ: طول ... مضروب ب-... الضلع مضروب بالارتفاع.

ب: أين الارتفاع؟

أ:.......

في هذا السؤال نلاحظ كيف تستطيع أسيل أن تحسب النسبة بين مساحتي المثلثين، لكنها لا تستطيع تعليل إجابتها. لا تميز أسيل الارتفاع المشترك للمثلثات الثلاثة وأيضا لمثلثين من بينهم وكذلك أيضا عندما يكون الارتفاع المشترك للمثلثين هو داخلي لكليهما (المثلثات ABC و ABD). هذا وعندما حاولتُ مساعدة أسيل للتوصّل إلى التعليل الصحيح بأنّه يوجد ارتفاع متساوي للمثلثين، فإنّ أسيل تواصل بعدم تمييز الارتفاع المشترك. فيما يلي مجتزأ من المقابلة التي فيها طُلب من أسيل حساب النسبة بين مساحتي المثلثين ACD و ADE.

ب: انظري إلى المثلثات ACD و ADE، ما هي النسبة بين مساحتيهما؟

أ: 3:2

ب: لماذا؟

أ: لا أعرف.

أيضا في الحالة التي فيها الارتفاع المشترك هو خارجي للمثلثين (ACD و ADE)، لا تعرف أسيل أن تعلل النسبة بين مساحتي المثلثين. بإمكاننا الاستنتاج من ذلك بأنّ أسيل لا تستطيع تمييز الارتفاع المشترك إذا كان هذا الارتفاع داخليا للمثلثين، خارجيا للمثلثين أو داخليا لأحدهما وخارجيا للمثلث الآخر. من هنا نستطيع أن نقول أنّه في السؤال السابق مصدر الصعوبة هو عدم رؤية الارتفاع المشترك

للمثلثين. في الواقع وبالرغم من هذه الصعوبة إلّا أنّ أسيل تعرف أنّ النسبة بين مساحات المثلثات التي لها رأس مشترك والتي أضلاعها المقابلة لهذا الرأس موجودة على نفس المستقيم – تتعلق بأطوال أضلاعها التي تكون بمثابة قاعدة في حساب المساحة! هذه المعرفة هي معرفة بدائية فقط حتّى الآن. أسيل لا تعي أنّه إذا كان للمثلثين ارتفاع مشترك فعندها تكون النسبة بين مساحتي المثلثين تساوي النسبة بين الأضلاع المقابلة للرأس المشترك.

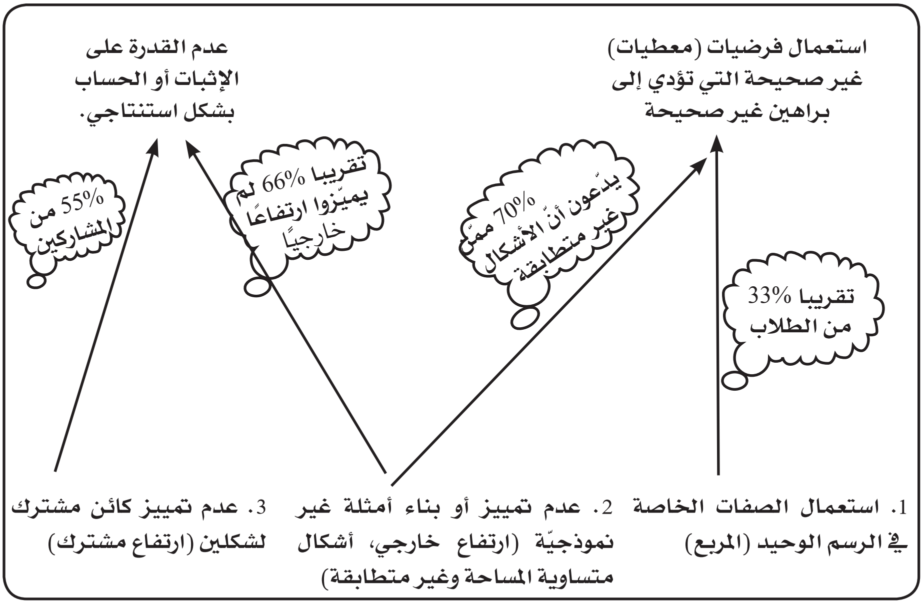
5. تلخيص، نقاش وتوصيات

في هذا البحث أردت فحص فيما إذا كان هنالك تأثير للمؤثرات البصرية المتعلقة ببناء وفهم المصطلحات الهندسية على فهم الطلاب للبراهين وقدرتهم على بنائها.

بعد تحليل النتائج من الاستمارة رأينا جليا تأثير ثلاث ظواهر رئيسية من الصعوبات البصرية لبناء المصطلحات الهندسية على عملية بناء وفهم البرهان (انظر الرسم التوضيحي 1. يصف بشكل كامل ومرئي ويربط جميع النتائج التي انبثقت عن الاستمارة والمقابلات)، وهذه الظواهر هي:

1. ظاهرة الرسمة الوحيدة التي تعبِّر عن المصطلح ككل بالنسبة للطالب، بالرغم من أنّها مثال مّا لا نهاية من الأمثلة.
2. عدم القدرة على تمييز أو بناء أمثله غير نموذجية للمصطلح.
3. عدم القدرة على تمييز وتقبُّل كائن مشترك كزاوية مشتركة، ضلع مشترك أو ارتفاع مشترك لشكلين هندسيين في نفس الوقت.

يُظهر هذا البحث الحقيقة التي ربطت المستويات المختلفة للزوج فان هيلي (van Hiele & van Hiele, 1958) ولم تبقَ هذه المستويات معزولة الواحدة عن الأخرى. أظهر البحث أنّ العوامل البصرية المرتبطة ببناء المصطلحات الهندسية والتي تظهر جليا في أول ثلاثة مستويات من مستويات فان هيلي تلقي بظلالها أيضا على المستوى الرابع الذي فيه يطلب من الطالب أو المتعلم أن يبني ويقيم البرهان الهندسي. أبحاث سابقة تحدّثت عن صعوبات جمة في عمليات بناء البرهان الهندسي (Mariotti, 2006; Senk, 1985)، والبحث الحالي استحضر بعض العوامل التي لم تذكر في تلك الأبحاث والتي رأيت أنّها كانت مانعة لعمليات بناء البراهين وتقييمها.



رسم توضيحي 1: النتائج الرئيسيّة للبحث

ركّزت في هذا البحث على فحص تأثير ثلاث ظواهر على بناء البراهين والأدلة. تأثير الرسمة الواحدة على عملية بناء البرهان فُحصت بواسطة مهمّة إثبات فيها يجب التطرق إلى شكل رباعي عام، ولكن الرسمة الظاهرة بجانب هذه المهمة كانت لمربع. لم يع الطلاب الأخذ بالصفات ذات الصلة والضرورية وترك الصفات التي لا تمت بصلةَ للمهمة وغير ضرورية للبرهان (Gal & Linchevski, 2010). وُجد أنّه تقريبا ثلث الطلاب صادقوا على برهان اعتمد على الصفات الخاصة «بالرسمة الواحدة» التي رسمت بجانب مهمة البرهان بدلا من الاعتماد على الصفات الضرورية للمصطلح في المهمة والمتوفرة في كل أمثلة المصطلح وليس فقط في المربع. الاعتماد على الصفات الخاصة للرسمة الواحدة أدى إلى افتراض فرضيات غير صحيحة؛ مما حدا بثلث الطلاب أن يستنتجوا استنتاجا خاطئا. هذه النتيجة تؤكد نتائج يروشالمي ونفتالييف (Yerushalmy & Naftaliev, 2011) المتعلقة بالاستعمال الساذج للطلاب للرسومات أثناء عملية البرهنة عندما تكون الرسمات معطاة بشكل ثابت كما هي في الكتب. هذا التصرف بالرسومات هو تصرف ساذج كما عرّفه دوبل (Duval, 1999). استعمال برامج الهندسة الديناميكية كالجيوجبرا بإمكانها أن تساعدنا في الفصل بين الصفات للمثال المعروض الذي يكون عادة نموذجيا وبين الصفات الضرورية للشكل في مهمة البرهان. بواسطة جر الشكل نحصل على أمثلة

مختلفة لنفس المصطلح؛ ولذا لا تتغير الصفات الضرورية لنفس المصطلح من رسمة إلى أخرى (Maymon-Erez & Yerushalmy, 2007). هذه النتائج تتوافق مع ادّعاء فيشيباين (Fischbein, 1993) بأنّ العوامل البصرية وعمليات البرهنة والإثبات متعلقة الواحدة بالأخرى. الصور الذهنية غير الكاملة للمصطلحات بإمكانها أن تؤدي إلى افتراضات غير صحيحة، وبالتالي إلى بناء براهين غير صحيحة.

لقد فحصت تأثير تمييز وبناء أمثلة غير نموذجية لمصطلحات هندسية على عمليات البرهان بطريقتين. الأولى بواسطة مهمة في الاستمارة فيها الحاجة إلى بناء ارتفاع خارجي للمعيّن لإثبات ادعاء معيّن. والثانية كانت في الاستمارة وأيضا في المقابلات عندما طُلب من الطلاب إثبات أنّ المساحات متساوية لأشكال غير متطابقة. أظهرت نتائج الاستمارة أنّ صعوبة بناء الأمثلة غير النموذجية لمصطلح الارتفاع في المعيّن أدى الى عدم القدرة على البدء ببناء البرهان. حوالي ثلثي الطلاب لم ينجحوا في بناء البرهان بسبب أنّهم لم ينجحوا في بناء الارتفاع الخارجي للمعيّن. مقارنة بهؤلاء، فإنّ الطلاب الذين نجحوا في بناء الارتفاع الخارجي كتبوا أيضا برهانا صحيحا. أوفيريا بيفت (Ouvrier-Buffet, 2006) أشار بشكل واضح إلى فروقات بين بناء المصطلح وبين بناء تعريف نفس المصطلح. من نتائج هذا البحث نستطيع أن نتبيّن بشكل واضح أنّ هذه الفروقات تلقي بظلالها على عمليات بناء البراهين. الصورة الذهنية غير الكاملة لمصطلح الارتفاع في المعيّن كانت العامل المؤثر على عمليات بناء البرهان.

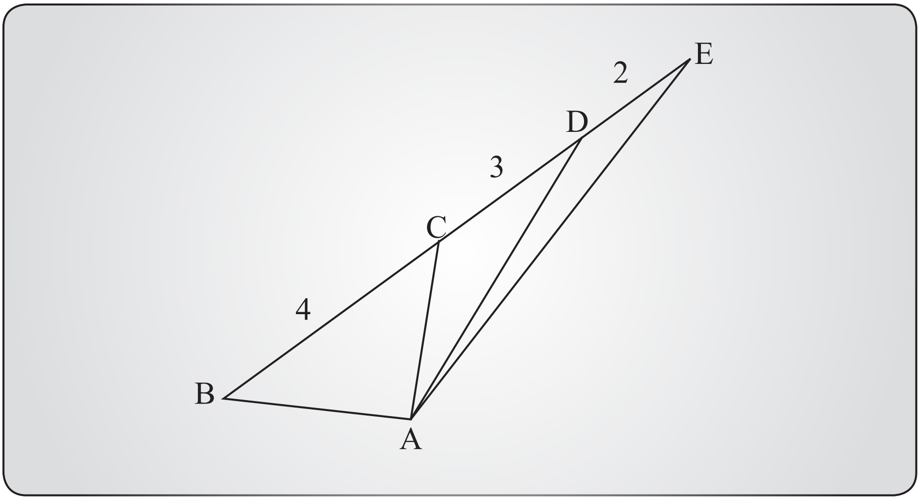
الطريقة الثانية التي فيها فحصت تأثير تمييز وبناء أمثلة غير نموذجية على عمليات البرهان الهندسي كانت بواسطة المهمة التي فيها يُطلب إثبات شكلين متساويي المساحة رغم أنّهما غير متطابقين. وجدت أنّه أكثر من نصف الطلاب الّذين أقروا بأنّ المثلثين غير متطابقين لم يلاحظوا أنّهما متساويا المساحة. تقريبا 85% من الطلاب الذين أقروا بأنّ المثلثين غير متطابقين ومتساويا المساحة، علّلوا ذلك بأنّ القاعدة والارتفاع في المثلين متساويان أو إنّهم استعملوا حساب المثلثات. الغالبيّة من بين الطلاب الذين استعملوا صفات غير ضرورية للمصطلح مساحة، سواء أكانوا ممّن ادعوا بشكل صريح بأنّ المثلثات غير متطابقة أم ممّن ادعوا أنّه توجد زوايا أو أضلاع غير متساوية في المثلثين، استنتجوا أنّ المثلثات غير متساوية المساحة.

بإمكاننا التلخيص والقول إنّه عندما تكون الصورة الذهنية للمصطلح غير دقيقة وتحوي فقط أمثلة نموذجية، فإنّ ذلك يؤدي إلى إخفاق كبير في عمليات الإثبات والبرهنة المتعلقة بالمصطلح نفسه. من الممكن أن يكون ذلك بعدم القدرة على البدء في عملية البرهنة (عدم القدرة على بناء الارتفاع الخارجي) أو افتراض فرضيات

غير صحيحة ومن ثمّ استنتاج استنتاجات غير صحيحة. هذه النتيجة تتوافق مع نتائج أبحاث سابقة في مواضيع غير هندسية التي وجدت أنّ الاعتماد على الصورة الذهنية النموذجية عوضا عن الصفات الضرورية في تعريف للمصطلح تؤدي إلى إخفاقات كثيرة في حلول الطلاب لمهامّ رياضية (Edwards & Ward, 2004; Presmeg, 1992).

تطرق فيشباين (Fischbein, 1994) إلى التناقضات بين الصفات البصرية والصفات النظرية للأشكال الهندسية وتأثيرها على عملية البرهنة، ولكنه لم يبحث ذلك. هذا البحث يضع هذه القضية تحت الأضواء. فنرى الحاجة إلى استعمال برامج الهندسة الديناميكية مثل الجيوجبرا. عقب عملية جرّ الرسم فإنّه يتغير، وبناء على ذلك تتغير الصفات الخاصة لكل شكل ولكن الصفات الضرورية تبقى ثابتة ولا تتغير. هذا البرنامج بإمكانه بناء صورة ذهنية دقيقة أكثر للمصطلحات الهندسية وهو الذي لا يعتمد على المثال النموذجي. صورة ذهنية كهذه تكون وافرة بأمثلة كثيرة، وبالتالي تحدّ من الوقوع في الأخطاء في بناء البراهين (Yerushalmy, 1991; Laborde, 1995).

لقد فحصت تأثير تمييز كائن هندسي مشترك (الارتفاع المشترك) لشكلين هندسيين على عمليات البرهنة بواسطة مهمتين في الاستمارة وأيضا من خلال المقابلات التي جاءت عقب توزيع الاستمارة. في المهمتين في الاستمارة كان على الطالب حساب مساحة المثلث عن طريق تمييز الارتفاع المشترك للمثلثين، وقد كان هذا الارتفاع خارجيا لأحد المثلثين. في المقابلة التي أعقبت توزيع الاستمارة كانت هناك حاجة لحساب النسبة بين مساحتي مثلثين لهما ارتفاع مشترك داخلي فيهما. نتائج الاستمارة أظهرت أنّه أقلّ من ربع الطلاب نجحوا في تمييز الارتفاع المشترك للمثلثين عندما كان هذا الارتفاع خارجيا لأحد المثلثين وبواسطته يكون حساب مساحة المثلث الأول وبإمكاننا حساب مساحة المثلث الآخر. عدم تمييز الارتفاع المشترك أدى إلى عرقلة في عملية البرهنة لدى الطلاب. الغالبية العظمى من الطلاب علّلوا ذلك بأنّه تنقص معلومات في المهمة؛ ولذلك ليس بإمكاننا حساب مساحة المثلث المطلوب. وأيضا في المقابلات، فالغالبية العظمى واجه صعوبة في تمييز الارتفاع المشترك حتى ولو كان داخليا في المثلثين (انظر الرسم الارتفاع المشترك للمثلثات ABD و ABC). عرف الطلابُ النسبةَ بين مساحتي المثلثين لكنّهم لم يستطيعوا تعليل ذلك بواسطة ارتفاع المشترك للمثلثين.



من النتائج نستطيع أن نلاحظ أنّ الظواهر الثلاث تؤثِّر على عمليات البرهنة ليس بنفس المدى: تأثير ظاهرة المثال النموذجي وأيضا عدم رؤية الكائن الهندسي المشترك لشكلين هندسيين أكبر بكثير من تأثير الرسمة المرفقة بمهمة البرهان لدى الطلاب. عدم القدرة على تمييز وبناء المثال غير النموذجي للمصطلح ارتفاع حدَّت من قدرة الطلاب على عملية البرهنة، وأيضا عدم القدرة على تمييز الكائن المشترك كالارتفاع المشترك للمثلثين إن كان نموذجيا أم غير نموذجي منعت أيضا الطلاب من بناء الخطوات اللازمة لحساب مساحة أحد المثلثات بالاعتماد على مساحة المثلث الآخر وعن طريق النسبة بين مساحتي المثلثين، وأيضا لإثبات وتعليل تساوي مساحات بالرغم من أن المثلثات غير متطابقة. ولقد أظهرت النتائج أنّه هناك دلالة إحصائية ($p<0.01$) بين تلك الظواهر وبين عملية بناء البرهان وتقييمه.

توصياتي بالنسبة لتعليم الهندسة هي في مجالين أساسيين متعلقين الواحد بالآخر: تأهيل المعلمين وبرامج التعليم.

في مجال تأهيل المعلمين من المفضل أن يكشف المعلمون أثناء الخدمة والمعلمون قبل الخدمة عن الصعوبات التي واجهها الطلاب أثناء بناء البراهين وتقييمها والتي ظهرت جليا في البحث: استعمال الصفات الخاصة في الرسمة الوحيدة، عدم تمييز أو بناء أمثلة غير نموذجية وعدم تمييز كائن مشترك لشكلين. الفائدة من كشف هذه الصعوبات هي بناء الوعي والإدراك للأسباب التي تؤدي إلى هذه الصعوبات، ومن هنا خلق الاستعداد لمعالجة هذه الصعوبات أثناء العملية التعليمية.

أمّا في مجال برامج التعليم فمن المستحسن أن تعالج برامج التعليم الصعوبات والمشاكل

التي واجهها الطلاب والتي ظهرت في البحث الحالي. أكّدت نتائج البحث الحالي على القصور الناتج من استعمال الوسائل التقليدية، والتي تعتمد على الرسومات الثابتة في فهم المصطلحات، وهذه كلّها تؤثّر على عملية البرهان أيضا، لذا على برامج التعليم أن تأخذ بالأسباب وتحثّ على استعمال الوسائل التعليمية المختلفة كاستعمال الوسائل التكنولوجية التي تشمل تطبيقات الهندسة الديناميكية وذلك من أجل الحدّ من التصرفات الساذجة لدى الطلاب بالاعتماد على صفات الرسمة بدلا من صفات المصطلح، وكذلك من أجل إثراء الصورة الذهنية للمصطلحات الهندسية الّتي بدورها من شأنها أن تقلل من حدة الصعوبات في بناء البراهين وتقييمها.

المراجع

הדס, נ. (2001). הוכחה כהסבר וכאמצעי שכנוע בפעילות בסביבה של גיאומטריה דינמית. חיבור לשם קבלת דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית.

הרשקוביץ, ר. (1989). דימויי מושגים הנדסיים בסיסיים אצל תלמידים ומורים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית.

Balacheff, N. (1991). The benefits of limits of social interaction: the case of mathematical proof. In A. J. Bishop, S. Mellin-Olsen & J. Van Dormolen (Eds.), Mathematical knowledge: its growth through teaching (pp. 175-192). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking, in: F. Lester (Ed) Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. Charlotte, NC: NCTM/Information Age Publishing.

Bills, L., Dreyfus, T., Mason, J., Tsamir, P., Watson, A., & Zaslavsky, O. (2006). Exemplification in mathematics education. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehlíková (Eds.), Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 1 (pp. 126-154). Prague, Czech Republic: PME.

Chen, C.-L., & Herbst, P. (2013). The interplay among gestures, discourse, and diagrams in students' geometrical reasoning. Educational Studies in Mathematics, 83(2), 285–307.

Crowley, M. L. (1987). The van Hiele model of the development of geometric thought. Learning and teaching geometry, K-12, 1-16.

Dvora, T., & Dreyfus, T. (2014). Unjustified assumptions in geometry made by high school students. Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education, Duval, R. (1998). Geometry from cognitive point of view. In C. Mammana & V. Villani (Eds.), Perspectives on the teaching of geometry for the 21st century (pp. 37-51). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.13, 29-55.

Edwards, B. S., & Ward, M. B. (2004). Surprises from mathematics education research: Student (mis) use of mathematical definitions. The American Mathematical Monthly, 111(5), 411-424.

Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. Educational Studies in Mathematics, 24, 139-162.

Fischbein, E. (1994). The interaction between the formal, the algorithmic, and the intuitive components in a mathematical activity. In R. Biehler, R. W. Scholz, R. Strässer & B. Winkelmann (Eds.), Didactics of mathematics as a scientific discipline (pp. 231-245). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Fujita, T., & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical framing. Research in Mathematics Education, 9(1-2), 3-20.

Freudenthal, H. (1973). Mathematics as an educational task. Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Gal, H., & Linchevski, L. (2010). To see or not to see: analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. Educational Studies in Mathematics, 74(2), 163–183.

Haj-Yahya, A., Hershkowitz, R., & Dreyfus, T. (2016). Impacts of students' difficulties in constructing geometric concepts on their proof's understanding and proving processes. In Csíkos, C., Rausch, A., & Szitányi, J. (Eds.). Proceedings of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 2, pp. 345–352. Szeged, Hungary: PME.

Hersh, R. (2009). What I would like my students to already know about proof. In D. A. Stylianou, M. L. Blanton & E. J. Knuth (Eds.), Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective (pp. 17-20). New York, NY: Routledge.

Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Eds.), Mathematics and cognition (pp. 70–95). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hershkowitz, R., Parzysz, B., & van Dormolen, J. (1996). Space and shape. In A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Eds.), International handbook of mathematics education (pp. 161-204). Dordrecht: Kluwer.

Laborde, C. (1995). Designing tasks for learning geometry in a computer based environment. In L. Burton & B. Jaworski (Eds.), Technology in mathematics teaching – a bridge between teaching and learning (pp. 35–68). London: Chartwell-Bratt.

Laborde, C. (2005). The hidden role of the diagrams in students' construction of meaning in geometry. In J. Kilpatrick, C. Hoyles & O. Skovsmose (Eds.), Meaning in mathematics education (pp. 159-179). New York, NY: Springer.

Maymon-Erez, M. & Yerushalmy, M. (2007). "If you can turn a rectangle to a square then you can turn a square to a rectangle…": On the complexity and importance of psychologizing the dragging tool by young students. International Journal .of Computers for Mathematical Learning, 11(3), 271-299

Jones, K. (1997). Student teachers’ conceptions of mathematical proof. Mathematics Education Review, 9, 21-32.

Jones, K. (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: students’ interpretations when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. Educational Studies in Mathematics, 44(1-2), 55–85.

Mariotti, M. A. (2007). Proof and proving in mathematics education. In A. Guitierrez & P. Boero (Eds.) Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education, Rotterdam: Sense Publishers.

Mariotti, M. A. (2006). Proof and proving in mathematics education. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future (pp. 173-204). Rotterdam: Sense.

Okazaki, M., & Fujita, T. (2007). Prototype phenomena and common cognitive paths in the understanding of the inclusion relations between quadrilaterals in Japan and Scotland. In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park & D. Y. Seo (Eds.), Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 4 (pp. 8-41). Seoul, South Korea: PME.

Ouvrier-Buffet, C. (2006). Exploring mathematical definition construction processes. Educational Studies in Mathematics, 63, 259-282.

Parzysz, B. (1988). Knowing vs. seeing, problems of the plane representation of space geometry figures. Educational Studies in Mathematics, 19(1), 79–92.

Presmeg, N. C. (1992). Prototypes, metaphors, metonymies and imaginative rationality in high school mathematics. Educational Studies in Mathematics, 23, 595–610.

Pickreign, J. (2007). Rectangles and rhombi: how well do pre-service teachers know them? Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, 1, 1-7.

Senk, S. L. (1985). How well do students write geometry proofs? Mathematics Teacher, 78(6), 448-456.

Steenpass, A., & Steinbring, H. (2014). Young students’ subjective interpretations of mathematical diagrams—elements of the theoretical construct “frame-based interpreting competence.‘‘ ZDM—The International Journal on Mathematics Education14–3 ,(1)46 ,.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. Handbook of Qualitative Research, 17, 273-285.

تربية – **חינוך**

إيهاب زبيدات | وليد دلاشة | منار حجازي

איהאב זבידאת | וליד דלאשה | מנאר חג'אזי

הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית סובייקטיבית: הבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית הישראלית

خلوب قعوار | ח'לוב קעואר

الإدراك السمعيّ الكلاميّ لدى السامعين، الصم وعسيري السمع

איהאב זבידאת, וליד דלאשה, מנאר חג'אזי

הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית סובייקטיבית:
הבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית הישראלית

תקציר:

המחקר הנוכחי מכוון לבחון: (א) הבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים בממדי רווחה נפשית סובייקטיבית, במיוחד תחושת אושר ואָפקטים חיוביים ושליליים, (ב) קשרים בין שלושה סגנונות הורות מרכזיים (סמכותני, סמכותי ומתירני) ובין ממדי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית בקרב שתי קבוצות המחקר. במחקר השתתפו 100 הורים (72 אימהות ו־28 אבות) מהחברה הערבית הישראלית: 50 הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ו־50 הורים לילדים רגילים. הנתונים נאספו באמצעות ארבעה שאלונים: שאלון סגנונות הורות, שאלון תחושת אושר סובייקטיבי, שאלון אפקטים חיוביים ושליליים ושאלון פרטים דמוגרפיים, שאותם מילאו משתתפי המחקר בשפה הערבית. מממצאי המחקר עולה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני יותר לעומת סגנון הורות מתירני או סמכותי, בתחושת אושר פחותה יותר ובאפקטים חיוביים נמוכים יותר ואפקטים שליליים גבוהים יותר בהשוואה להורים לילדים רגילים. נוסף על כך, נמצאו קשרים מובהקים וחזקים בין סגנון ההורות המתירני לאפקטים חיוביים גבוהים יותר, ובין סגנון ההורות הסמכותי לאפקטים שליליים גבוהים יותר בקרב הורים לילדים רגילים. הדיון בממצאים אלו נעשה דרך השוואתם עם ממצאי הספרות המדעית על בסיס ייחודיותה של החברה הערבית הישראלית.

מלות מפתח: הפרעת קשב וריכוז, סגנונות הורות, רווחה נפשית סובייקטיבית, אושר סובייקטיבי, אפקטים חיוביים ושליליים, חברה ערבית ישראלית.

רקע תאורטי

הפרעת קשב וריכוז ומאפייניה

הפרעת קשב וריכוז מוגדרת כהפרעה מולדת הנפוצה בכל שכבות האוכלוסייה בכל הגילים ללא קשר לרמת האינטליגנציה של הפרט (שלו־מבורך ופרחי, 2011). הפרעות קשב וריכוז מתבטאות בהקשרים לימודיים וחברתיים נרחבים בהתאם לשלב ההתפתחות ולמסגרת ההשתייכות של הילד או האדם הבוגר. האבחון נעשה לרוב בגיל בית הספר, וברוב המקרים הפרעה זו תימשך גם בבגרות. ניתן לזהות שני טיפוסים עיקריים שלה, עם או בלי היפראקטיביות:

1. הפרעת קשב (Attention Deficit Disorder, ADD) - אדם שאובחן בטיפוס זה של הפרעה מתאפיין בטווחי קשב וריכוז קצרים, בהתנהגות חולמנית ומנותקת מן המציאות וברגישות יתר לגירויים, רגישות הגורמת להסחות דעת מרובות. ילדים אלו אובחנו בשיבושים בחשיבה וביכולת להחליט, מתקשים לרכוש מיומנויות לימודיות וחברתיות והם מתאפיינים בקשיי קשב ואימפולסיביות אך לא בהיפראקטיביות (Goth-Owens, Martinez-Torteya, Martel & Nigg, 2010).
2. הפרעת קשב וריכוז/היפראקטיביות (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) - בנוסף לקשיים בקשב וריכוז ולנטייה להסחות דעת, אצל אדם שאובחן בטיפוס זה של הפרעה יש פעלתנות יתר, התנהגות אימפולסיבית (לעיתים אגרסיבית), קושי לדחות סיפוקים ותנודות רגשיות שיכולות להיות קיצוניות (מצחוק לבכי). כל אלו הופכים את ההתנהגות לבלתי צפויה ואת האינטראקציה עם הסביבה למורכבת ואף מתסכלת. יש לזכור כי תכונות מסוימות אופייניות לקבוצות גיל מסוימות, לכן אבחון בהפרעות קשב וריכוז משמעותו שכל הסימפטומים שנצפו אינם עולים בקנה אחד עם שלב ההתפתחות (Thapar, Cooper, Jefferies, & Stergiakouli, 2012).

מאפייניה הבולטים של הפרעה זו הם: אימפולסיביות, קשיי ריכוז והיפראקטיביות. האימפולסיביות מתבטאת בפזיזות, בחוסר תשומת לב לפרטים חשובים, בדיבור לפני מחשבה, בקושי לעבד מידע ולבטא את הידע. הקשיים בקשב וריכוז באים לידי ביטוי בקושי להיות מרוכז לאורך זמן ולסנן גירויים, או לחלופין בריכוז יתר, שהוא הקושי לשים לב לדברים שאינם במרכז תשומת הלב. ההיפראקטיביות מתבטאת בחוסר שקט ובתנועתיות יתר. בגלל מגוון מאפייניה הפרעת הקשב מתבטאת בצורה שונה אצל כל אדם (Purper-Ouakil, Ramoz, Gorwood, & Simonneau, 2011).

הפרעת קשב, וריכוז/היפראקטיביות (ADHD) היא אחת מההפרעות המאובחנות ביותר בקרב ילדים (Molina & Pelham, 2003; Nigg, 2001). שכיחות ADHD באוכלוסייה היא 3%-10%, וההערכה המקובלת בארה"ב היא סביב 5% (Gamarra, 2003; National Institute of Mental Health: NIMH, 2015). על פי ה־DSM-IV, קרוב ל־3%-7% מהילדים בארה"ב מאובחנים בהפרעה (American Psychiatric Association, 2000, p. 92-93), אך כמה מחקרים מארה"ב דיווחו על שיעור של כ־20%. הספרות המדעית מצביעה על פער בממצאים במחקרים שונים. במחקרים קליניים נמצאה שכיחות גבוהה יותר בקרב זכרים לעומת נשים, ביחס של 1:9, לעומת יחס של 1:4 במחקרים אפידמיולוגיים. ייתכן שאפשר להסביר את הפער בכך שאצל הבנים ההיפראקטיביות ניכרת יותר ונוטים להפנות אותם יותר לאבחון, כלומר ההטיה נגרמת מהפניה סלקטיבית. עם זאת, הימצאות הפער גם במדגמים האפידמיולוגיים מראה שיש נטייה מולדת גדולה יותר בקרב בנים (גרין וצ'י, 2001).

ילדים היפראקטיביים נמצאים בתנועה, והם מתקשים להישאר בכיסאותיהם בזמן השיעור (Root & Resnick, 2003; Wilens et al., 2002). אצל ילדים אלו נמצא קושי לדחות גירויים וסיפוקים, ונמצא שהם אינם מתמודדים היטב עם אגרסיביות או עם הצבת גבולות. מאפיינים אלו גורמים להם להיכנס לעימותים עם חבריהם או עם מבוגרים, למשל מורים והורים, ועקב כך הם לעיתים מתויגים במעמד חברתי נמוך. במצבים חמורים ילדים עם הפרעת קשב וריכוז סובלים מדחייה חברתית מצד קבוצת בני גילם (Anastopoulos & Shaffer, 2001; Johnston, Hommersen, & Seipp, 2009).

בטווח הארוך, בגלל קשיים חברתיים, לימודיים ותעסוקתיים, עלולים להתפתח בקרב אוכלוסייה זו ליקויים חברתיים כמו התפתחות אישיות אנטי־סוציאלית (Bull & Whelan, 2006; Harpin, 2005). נוסף על כך, האימפולסיביות המאפיינת את ההפרעה עלולה להגביר את הנטייה לשימוש בחומרים ממכרים (Harpin, 2005; National Institute of Mental Health: NIMH, 2015; Stannard, 2010), ובסקירה עדכנית נמצא כי שיעור הפרעות הקשב גבוה יותר בקרב ילדים ומתבגרים עם השמנת יתר מאשר בקרב ילדים ומתבגרים עם הפרעות אחרות (רזיאל, סקרן וגויטיין, 2014).

סגנונות הורות

במחקרים העוסקים בסגנונות הורות בקרב הורים בכלל, המודל שפיתחה החוקרת דיאנה באומרינד (Baumrind, 1967, 1971, 1991) הוא עד היום אחד המודלים

המובילים המנחים מחקרים רבים בתחום זה כארבעה עשורים. מודל זה נוצר בעקבות סדרת מחקרי אורך שמתוכם נגזרו שלושה סגנונות עיקריים המאפיינים את ההורות: (א) סגנון הורות סמכותי, Authoritative, (ב) סגנון הורות סמכותני, Authoritarian ו־(ג) סגנון הורות מתירני, Permissive.

(1) סגנון ההורות הסמכותי, Authoritative - מתאפיין בדרישות גבוהות ובתגובתיות גבוהה. הסגנון מאופיין במידה רבה של קבלת הילד לצד מידה רבה של פיקוח הדוק עליו מצד ההורה, באופן שלתפיסת ההורה מעניק סביבה בטוחה ומאורגנת לילד. הסגנון הסמכותי כולל את ההתנהגויות האלה: מתן חום, קביעת כללים ותמיכה באוטונומיה של הילד. המשמעות של אלו היא הורות תומכת יותר ומענישה פחות (Baumrind, 1991). לפי טוראל ושניידרמן (2003), אצל ילד עם ADHD, יישום סגנון הורות המתבסס על משא ומתן ותמיכה רגשית לצד הצבת גבולות ופתרון בעיות עשויים להיות מועילים למתבגר. סגנון הורות זה נחשב המעודד ביותר לאוטונומיה ולאינדיבידואליזציה של הילד הרגיל (טוראל, 2003). במחקר עדכני יותר נמצא קשר חיובי מובהק בין ממדים של סגנון הורות סמכותי של אימהות לילדים רגילים, שמאופיין בחיבור, בהענקת אוטונומיה וברגולציה ובין הערכה מחודשת וגיוס של אסטרטגיות התמודדות משפחתיות (Tancred & Greeff, 2015).

(2) סגנון ההורות הסמכותני, Authoritarian - מאופיין בדרישות גבוהות ובהיענות מעטה לצורכי הילד. הורים שנוקטים סגנון הורות זה נוטים לכוון את ילדיהם במידה רבה, אינם מעודדים עצמאות ודורשים ציות ללא עוררין. הורים המפעילים כך את הסמכות על ילדיהם נוטים להיות מרוחקים מבחינה רגשית, אינם מעודדים משא ומתן מילולי עם ילדיהם ונוטים להשתמש בענישה לצורך בקרה על התנהגות ילדיהם. סגנון זה משלב בתוכו מאפיינים המשלבים שליטה בכפייה עם תמיכה נמוכה, וההורה רואה את עצמו מקור הסמכות היחידי בפני הילד (Baumrind, 1971, 1991). במחקרים נמצא כי מתבגרים בני הורים סמכותניים מבטאים סימפטומים של מצוקה, דיכאון ומוצאים אצלם הרבה יותר בעיות התנהגות ממתבגרים בני הורים סמכותיים המעניקים יחסים חמים (טוראל, 2003).

(3) סגנון ההורות המתירני, Permissive - מאופיין בתובענות נמוכה ובתגובתיות גבוהה, כלומר היענות גבוהה לצורכי הילד. בסגנון הזה ההורים ממעטים להציב דרישות בפני ילדיהם ונענים במידה רבה מאוד לצורכיהם. מימוש

רצונות הילד ומשאלותיו הם האידיאל שלהם. הם אינם מציבים גבולות ברורים להתנהגות הילד, מאפשרים לו ויסות עצמי ונמנעים מעימותים (Baumrind, 1991). ההורה המתירני הוא בעל בקרה נמוכה יחסית על ילדיו ונוטה להעניש במידה מועטה או אינו מעניש כלל (Baumrind, 1971). אצל מתבגרים בני הורים מתירנים נמצא ביטחון עצמי ברור, אולם הם סובלים מבעיות של שימוש באלכוהול ובסמים (טוראל, 2003).

עם השנים נעשו מחקרים רבים שבדקו את סגנון ההורות ואת השפעתו על תחומים שונים בחיי הילדים. הורים הם גורם תורם לרכישת מגוון כישורים: חברתיים, קוגניטיביים והתנהגותיים. במחקר של קוואבאטה ואחרים (Kawabata, Alink, Tseng, van IJzendoorn, & Crick, 2011) המטה־אנליזה הדגימה כי הורות חיובית המאופיינת במתן חום ואהבה ובהצבת גבולות ברורים, כלומר הורות שהיו בה פחות קונפליקטים בין ההורים לילדם, קשורה לביטויי אלימות פחותים יותר בקרב הילדים. הורות נוקשה יותר ומעורבת פחות נמצאה קשורה בקשר חיובי עם עלייה בהתנהגות אלימה בקרב הילדים. סגנון הורות של שליטה פסיכולוגית מצד האב אף הוא נמצא קשור בקשר חיובי לאלימות ביחסים חברתיים של הילדים, ואילו סגנון הורות של שליטה פסיכולוגית מצד האם לא נמצא קשור לביטויי אלימות של הילד. זאת ועוד, במחקרם של היליה ואחרים (Healeya, Marks, & Halperina, 2011) נמצא שסגנון הורות אימהי חיובי מחליש את הסימפטומים של הפרעות קשב וריכוז ואף מגן מפניהם בקרב ילדים בגיל הגן.

מרבית המחקרים הראו כי אצל ילדים להורים סמכותיים (authoritative) מחברות מערביות, ובייחוד מארה"ב ואירופה, נמצאו יותר מסוגלות עצמית, התאקלמות רגשית וחברתית טובה יותר, הילדים היו בעלי הישגים טובים יותר מבחינה לימודית ונמצאו בסכנה מופחתת להתנהגויות סיכון כמו שימוש בחומרים ממכרים, בהשוואה לילדים להורים סמכותניים או מתירניים (Baumrind, 1991; Weiss & Schwarz, 1996). סגנון הורות סמכותי נמצא גם קשור לתפקוד נורמטיבי, להסתגלות ולבריאות פסיכולוגית ולרווחה נפשית גבוהות יותר בהשוואה לסגנונות אחרים (למשל: Mckinney, Donnelly, & Renk, 2008).

יש חוקרים הסבורים כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז (ADHD) חווים רמות גבוהות של לחץ וחרדה. הורות שיש בה רמות גבוהות של לחץ וחרדה גורמת להתפתחות או להחמרה בהופעת הפרעות התנהגות או להתנהגות מרדנית בקרב ילדים עם ADHD (Johnston & Jassy, 2007). במחקר אחר (Yousefia, Farb, & Abdolahian, 2011) נמצא כי אימהות לילדים עם ADHD מרגישות רמות לחץ

גבוהות יותר בהשוואה לאימהות לילדים רגילים. כמו כן נמצא כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז התאפיינו בסגנון הורות מתירני פחות וסמכותני יותר (Moghaddam, Assareh, Heidaripoor, Rad, & Pishjoo, 2013).

מחקרים אחרים מצאו קשר בין היכולות האישיות להתמודדות עם מצבי לחץ ובין הסגנון ההורי (Thomas, O'Brien, Clarke, Liu, & Chronis-Tuscano, 2015). במחקר של מקיי ואחרים (McKee, Harvey, Danforth, & Ulaszek, 2004) נמצא כי אצל הורים בעלי מנגנוני התמודדות סתגלניים במצבי לחץ יימצאו דרכי התמודדות יעילות יותר עם ילדיהם. כמו כן נמצא כי הורים סמכותניים ומתירניים מאופיינים בסגנון הורות שאינו סתגלני, לעומת הורים סמכותיים שנמצאו בעלי סגנון הורות סתגלני יותר (Desjardins, Zelenski, & Coplan, 2008; Ullsperger, Nigg, & Nikolas, 2016). חוקרים אלו טוענים כי לעומת סגנון ההורות הסמכותי שנמצא יעיל בהפחתת הלחץ בקרב הורים לילדים רגילים, נמצא כי סגנון זה היה קשור לרמות גבוהות של לחץ בקרב הורים לילדים עם הפרעה בהתפתחות.

סגנון הורות בחברה הערבית בישראל

מחקרים שנערכו בחברה הערבית בישראל מראים שסגנון הורות סמכותי לילדים רגילים קשור עם הערכה עצמית גבוהה יותר של הילדים וכן עם פחות הפרעות נפשיות כמו חרדה, דיכאון הפרעות התנהגות וזהות עצמית (Dwairy & Achoui, 2010a). הורות סמכותנית נתפסת בחברה הערבית כביטוי של יחס חיובי של ההורים, כזו שאינה קשורה להפרעות פסיכולוגיות או להשפעות שליליות על בריאות הנפש (Dwairy & Achoui, 2010b). כמו כן, הורים סמכותיים יטפחו אצל הילד תפיסה עצמית תלותית וידגישו יותר את הערכים החברתיים, את המוסכמות ואת הנורמות (חכים, 2006).

עוד מצאו חוקרים שערכו את מחקריהם בקרב החברה הערבית כי סגנון הורות סמכותי לילדים רגילים קשור בהערכה עצמית טובה יותר, בפחות חרדה ודיכאון ובפחות הפרעות התנהגותיות והפרעות בזהות (Dwairy, 2004). לעומת זאת, סגנון הורות מתירני לרוב אינו מתאים לתרבות הערבית הסמכותנית, ויש להניח כי אינו מטפח את תפיסת התפקיד הגברי המצופה מבנים בחברה גברית סמכותנית (כנג', 2011). במחקר זה, החוקרת מסיקה כי התוצאות אינן אחידות ומראות היבטים המאפיינים את החברה הערבית בישראל בת זמננו, חברה השרויה במצב של בלבול וקונפליקט בהיותה חברה במעבר. במחקרה נמצא כי סגנונות ההורות של הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית נמצאו קשורים עם הסתגלות אישית וחברתית אצל הילדים.

ממצאי המחקר העדכני של אבו־רוכון ואבו־רוכון (2014) מראים שסגנון ההורות הסמכותני הוא הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים. במחקר זה לא נמצא קשר בין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים הרגילים ובין סגנונות הורות ולא נמצאו הבדלים בין המינים בדיווח על הרווחה הנפשית.

רווחה נפשית סובייקטיבית

רווחה נפשית סובייקטיבית (subjective well-being, SWB) מתייחסת לשאלה כיצד אנשים תופסים את איכות החיים שלהם, והיא כוללת תגובות רגשיות ושיפוט קוגניטיבי (תפיסתי). רווחה נפשית מקיפה מצבי רוח ורגשות וגם הערכה עצמית של האדם מהחיים בכלל ומתחומים מסוימים בחייו (Lu & Gilmour, 2004). במחקר נמצא שהורים לילדים עם הפרעות קשב וריכוז תפסו את איכות החיים שלהם כנמוכה (Lu, 2001; Ogg, Bateman, Dedrick, & Suldo, 2016). רווחה נפשית סובייקטיבית לרוב מתחלקת למושגים של אָפקטים חיוביים ושליליים, אושר וסיפוק מהחיים כפי שידועים לאדם או לאחרים, באמצעות דיווח מילולי של הפרט (גירון, ברזון, כהן ופרומר, 2001). יש שני ממדים של רווחה נפשת סובייקטיבית: (א) הממד האמוציונלי/אָפקטיבי המשקף מצבי רוח ואמוציות, ו־(ב) הממד הקוגניטיבי המשקף הערכה של מידת הסיפוק של האדם בקשר לתחומים כלליים וספציפיים של חייו (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Pavot, 2014).

(א) הממד האמוציונלי האָפקטיבי - מתייחס לאספקטים רגשיים חיוביים ושליליים, כולל רגשות נעימים ולא נעימים, מצבי רוח, ותגובות רגשיות חיוביות ושליליות של האדם לאירועי החיים. ממד זה משקף אפוא את האופן שבו האדם מעריך את רגשותיו החיוביים והשליליים. מכאן יוצא כי ההיבט האפקטיבי ברווחה נפשית מתחלק לשני רכיבים: האפקט החיובי והאפקט השלילי (White & Dolan, 2009). הרכיבים של אפקט חיובי גבוה ואפקט שלילי גבוה בדרך כלל קשורים זה בזה, אך לא תמיד זה המצב (Diener, 2000; Huta, 2016).

(ב) הממד הקוגניטיבי - מתייחס לאופן שבו האדם מעריך או שופט את איכות חייו ואת תחושת הסיפוק שלו ממנה באופן כללי או בקשר לתחום ספציפי בחיים, למשל סיפוק מעבודה. גם המושג ״אושר״ משמש לתיאור מרכיב של רווחה נפשית קוגניטיבית, והוא לרוב מוגדר בתור ״סיפוק מרצונות ומטרות״, ולפיכך ה״אושר״ הוא ביטוי הקשור קשר הדוק למושג ״סיפוק״ (DeNeve & Cooper, 1998). האופן שבו אדם מעריך את הסיפוק או האושר קשורה להתקדמות הפרט בחיים ביחס למטרותיו ושאיפותיו. הערכה זו כוללת שיפוטים

בתחומים שונים כמו מחשבות, וציפיות מהחיים. הערכה זאת נובעת מהשוואת השאיפות להישגים, ובפועל קשורה למידת ההתאמה בין מצבי חיים רצויים לקיימים (Campell, 1981), כך שתחושת הסיפוק והאושר מהחיים אינה תחושה מבודדת, אלא קשורה למשתנים פסיכו־סוציאליים רבים. במובן זה הסיפוק מהחיים הוא בחלקו תלוי מצב ובחלקו האחר תכונה.

מאפייני החברה הערבית הישראלית

החברה הערבית בישראל חיה ופועלת בהקשר של מדינת רוב יהודי. במציאות זו נמצאת עיקר השליטה במרחב בידי קבוצת הרוב, ואילו לקבוצת המיעוט יש מעורבות מוגבלת בתכניו. הערבים הם מיעוט מספרי בישראל והאוכלוסייה הערבית בישראל מונה היום יותר ממיליון ושמונה מאות אלף אנשים, כ־20.8% מכלל האוכלוסייה (הלמ"ס, 2017), כולל תושבי צפון ירושלים.

לאוכלוסייה הערבית צרכים שונים ומגוונים במערכת החינוך וההשכלה, כמו בתחומים אחרים. החברה הערבית אינה אחידה, היא מורכבת מקבוצות שבהן הרמה הסוציו־אקונומית שונה זו מזו, להן נורמות תרבותיות שונות, רמת דתיות ומסורתיות שונות, וכן יש שונות ברמת החינוך וההשכלה הגבוהה. מבחינת פיזור גיאוגרפי, בשנת 2016 כ־58% מבני המגזר הערבי התגוררו בצפון הארץ, במחוזות הגליל וחיפה, כ־19% במחוז ירושלים, 11% במחוז המרכז, 2% בתל אביב וכ־13% בדרום (Swirski & Conor-Attias, 2017).

מרבית היישובים הערביים מדורגים באשכולות החברתיים־כלכליים הנמוכים ביותר לפי דירוג הלמ"ס. הערבים הם 18% מהאוכלוסייה בגיל העבודה והם רק 13% מכוח העבודה האזרחי (ישיב וקיסר, 2013). שיעור התעסוקה נמוך יותר מהאוכלוסייה היהודית, ובפילוח מגדרי עולה כי יש פער ניכר בשיעורי התעסוקה בין נשים ערביות (33%) ובין נשים יהודיות (76%) (חסון ודגן־בוזגלו, 2015). נוסף על כך יש פערי שכר ניכרים בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית, בעיקר בין השכירים הערבים ובין השכירים היהודים (Swirski & Conor-Attias, 2017).

רמת ההשכלה של האוכלוסייה הערבית עלתה בהתמדה בעשור החולף. הפער בין מערכת החינוך הערבי ובין מערכת החינוך העברי נסגר בכמה מדדים. רמת החינוך בקרב האוכלוסייה הערבית השתפרה מאוד מאז שנת 2000, וההתקדמות המהירה ביותר הייתה בקרב הנשים הערביות. בשנת 2014 ל־30% מן הנשים הערביות בנות 34-25 היו 16 שנות לימוד ויותר, בהשוואה ל־10% בלבד בשנת 2000. למעשה, שיעור הנשים הערביות המשכילות עולה כיום על שיעור הגברים, 30% לעומת

21% בהתאמה בשנת 2000. למרות שיפורים אלו, עדיין קיימים פערים ניכרים בין הערבים ליהודים (חדאד חאג׳־יחיא ורודניצקי, 2018). ההשוואה בתוך המיעוט עצמו, על בסיס הנתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, מראה פער גדול ברמת ההשכלה בין הקבוצות השונות של הערבים במדינת ישראל. דווח כי רמת ההשכלה של הנוצרים גבוהה במידה ניכרת מרמת השכלתם של המוסלמים. במחזור הלימודים תשע״ו 73.9% מתלמידי כיתות י״ב הנוצרים היו זכאים לתעודת בגרות לעומת 55% מהתלמידים המוסלמים (הלמ״ס, 2017).

החברה הערבית רואה בחינוך את אחד האתגרים המרכזיים בעיצובה, בפיתוחה, בקידומה ובשמירה על צביונה ומורשתה ולפיכך, מעורבותה בענייני חינוך הולכת וגוברת. מאז קום המדינה חלה עלייה ניכרת ברמת ההשכלה של האוכלוסייה הערבית בישראל. בשנת 1961 כמעט מחצית מבני האוכלוסייה הערבית היו חסרי השכלה, בשנות ה־70 הצטמצם שיעורם לכרבע מן האוכלוסייה, בשנות ה־90 לעשירית מן האוכלוסייה ובשנת 2016 עמד שיעור חסרי ההשכלה בחברה הערבית על פחות מ־5% (הלמ״ס, 2017).

מערכת החינוך בישראל מורכבת ממגזרים על פי הלאום והדתיות. האוכלוסייה הערבית לומדת במסגרת ה״חינוך ערבי״ שבה שפת ההוראה היא ערבית - כולל בתי ספר רשמיים ולא רשמיים בפיקוח משרד החינוך. אחד השינויים הגדולים המתחוללים במערכת החינוך הוא מגמת הגידול בהיקפה של קבוצת התלמידים הערבים, ובשנת 2017 היו התלמידים הערבים 25% מכלל התלמידים בישראל (הלמ״ס, 2017).

תמונת מצב של תלמידים עם לקויות למידה בבתי ספר ערביים

מסקירת הספרות עולה שרוב המחקרים שנעשו על תלמידים עם בהפרעות למידה ספציפיות נערכו בקרב אוכלוסיות מערביות. בישראל יש מעט מחקרים מסוג זה הן בחברה היהודית והן בחברה הערבית, והם אינם עדכניים, כפי שמתואר בהמשך. בבתי הספר הערביים אין די ידע מקצועי ועדכני הדרוש לאיתור תלמידים עם בהפרעות למידה ספציפיות, כולל הפרעות קשב וריכוז, לשם הפנייתם לאבחון ולטיפול, דבר שמביא לכך שלעיתים קרובות הילדים מאותרים רק בשלב מאוחר בחייהם. כמו כן, אין די כלים אבחוניים תקפים ומהימנים המותאמים לצורכיהם של בתי הספר הערביים כדי לאבחן תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, והפרעות קשב וריכוז. החוסר בכלים אבחוניים מצטרף למחסור בכוח אדם מקצועי, מיומן ודובר ערבית, דבר הפוגע קשות ביכולתם של מרכזי האבחון הקיימים בחברה הערבית לבצע אבחונים מדויקים ומהימנים. ממצאים אלו תקפים מאז הקמת ועדת

מרגלית (בשנת 2000) לחקירת המצב בנושא תלמידים בהפרעות למידה ספציפיות (אבו־עסבה ואבישי, 2008).

בנוגע לקושי לאתר תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, כולל הפרעות קשב וריכוז, אחד הקשיים המרכזיים במגזר הערבי הוא, כאמור, מחסור בכלים בשפה הערבית, כלים שפותחו מתוך ראייה מקצועית של הסוגיות האבחוניות כפי שהן משתקפות בחברה מבחינה תרבותית. על כן, מהנתונים הסטטיסטיים עולה החשד כי תלמידים ערבים רבים מאובחנים בטעות בפיגור. עם זאת, כמעט שלא אותרו בקרב התלמידים הערבים תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות לצד ליקויים אחרים, דבר שמוריד את הסיכוי שלהם לקבל את החינוך, השיקום והטיפול המתאימים לצורכיהם (ג'בארין ואגבאריה, 2010).

מן האמור לעיל מצטיירת תמונה שלפיה אין די מידע בנוגע למספר התלמידים הערבים עם הפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז, יש מחסור באנשי מקצוע מוסמכים דוברי ערבית, בפסיכולוגים דוברי ערבית בעלי ידע בהפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז, אין מספיק שעות ייעוץ, חסר ידע בקרב המורים הערבים בנושא הלקויות וכן אין תוכניות התערבות שיטתיות. כל אלו הביאו לפיתוח עמדות מוטעות ביחס להפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז בקרב המורים וההורים (אבו־חסין וסמארה, 2007).

אבו־חסין וסמארה (2007) דיווחו כי מורים מהחינוך הרגיל גילו עמדות שליליות יותר כלפי שילובם של תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, כולל הפרעות קשב וריכוז, מאשר מורים מהחינוך המיוחד העובדים בבתי ספר רגילים מהחברה הערבית. ממצאים אלו תואמים חלק מהממצאים של קרני - וייזר ורייטר (2010), אשר מצאו כי להכשרה ולהשתלמויות בחינוך המיוחד יש השפעה חיובית על עמדותיהם של מורים כלפי שילוב ילדים מהחברה הערבית עם הפרעות למידה ספציפיות והפרעות קשב וריכוז. מחקר אחר מלמד כי בקרב סטודנטים ערבים להוראה יש פחות נכונות לשילוב לעומת סטודנטים יהודים, בעיקר עקב תחושה של חוסר מסוגלות עצמית (Romi & Leyser, 2006).

מיעוט המחקרים שנעשו בנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות בחברה הערבית בישראל, מלמד שאף שלמורים עמדות כלליות חיוביות בנוגע לשילוב, הם אינם רואים את השילוב כבעל השפעה חיובית הן על התלמידים הרגילים והן על תלמידי השילוב. התלמידים המשולבים מאופיינים בעיקר בהפרעות למידה ספציפיות, בהפרעות התנהגות ובהפרעות קשב וריכוז. כאמור, נמצא כי מורים שעברו הכשרה והשתלמויות בחינוך המיוחד פיתחו עמדות חיוביות כלפי

שילוב. נוסף על כך מורים אלו הטמיעו אותו באופן מעשי ויום־יומי בחינוך, דיווחו כי אפשר להתאים את תוכנית הלימודים הבית ספרית לכיתה משלבת והדגישו כי השימוש בעזרים טכניים עשוי להועיל; כמו כן, דיווחו מורים אלו על מסירותם האישית להצלחת שילוב התלמידים מבחינה לימודית, חברתית ואישית (קרני־וייזר ורייטר, 2010;Al-Haj, 1989; Odeh, 2007).

רציונל, שאלות המחקר והשערותיו

האוכלוסייה הערבית בישראל בולטת בשיעורים גבוהים של ילדים ואנשים שאובחנו במוגבלות - 17.2% באוכלוסייה הערבית בהשוואה ל־8.7% באוכלוסייה היהודית (בשארה ושחר, 2010). החברה הערבית בישראל היא בעלת אופי מסורתי־פטריארכלי, ואפשר לראות בה עמדות סותרות של מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (כולל הפרעות קשב וריכוז) ותלמידי שילוב (קרני־וייזר ורייטר, 2010). לפיכך, גוברת החשיבות לעודד פעילות קהילתית חינוכית ליצירת שוויון הזדמנויות ועיצוב מדיניות קהילתית ובית ספרית שתאפשר שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בחברה. אם כן, למורה תפקיד עיקרי בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה בכלל, ובמיוחד בפעולות האיתור של ילדים אלה והתאמת תנאי הלמידה והתמיכה למימוש היכולות של אוכלוסיית תלמידים זו (קריספל, סימון ופריש, 2008).

מחקרים מעטים נערכו בחברה הערבית בישראל על סגנונות הורות (למשל: חאג'־יחיא, 2006; Dwairy, 2004), אולם מחקרים אלו נערכו בקרב אוכלוסיות הורים לילדים רגילים, וחלקם נגע להיבטים של בריאות נפשית בקרב הילדים ולא ההורים. דוואירי (Dwairy, 2004) מצא כי ההורים הערבים נוטים להשתמש בסגנון סמכותי עם הבנות אך נוטים להיות סמכותניים עם הבנים.

רוב המחקרים שנערכו לבחינת הקשר בין סגנונות הורות ובין רווחה נפשית לא התייחסו לאוכלוסיות מיוחדות, כגון הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. המחקר הנוכחי מבקש למלא חלל זה, ולו בצורה חלקית, ושואף לבחון את ההבדלים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז להורים לילדים רגילים בממדי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית: תחושת אושר ואפקטים חיוביים ושליליים. נוסף על כך, מכוון מחקר זה לבחון אם יש קשר בין סגנונות ההורות השונים - סמכותי, סמכותני ומתירני - ובין שני הממדים של רווחה נפשית סובייקטיבית: תחושת אושר ואפקטים חיוביים ושליליים, בקרב הורים לילדים עם הפרעות קשב וריכוז לעומת הורים לילדים רגילים.

המחקר הנוכחי מכוון לבחון את השאלה הבאה שנגזרה מהספרות המדעית: האם

מתקיימים הבדלים בסגנונות ההורות, בתחושת אושר ובאפקטים חיוביים ושליליים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים בחברה הערבית? השערות המחקר הנוכחי הן:

1) הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים ברמות גבוהות יותר של סגנון הורות סמכותני, סגנון הורות מתירני ואפקטים שליליים, וברמות נמוכות יותר של סגנון הורות סמכותי, תחושת אושר ואפקטים חיוביים מאשר הורים לילדים רגילים.

2) יימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנון הורות סמכותי ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים; יימצא קשר שלילי מובהק בין סגנון הורות סמכותי ובין אפקטים שליליים; יימצאו קשרים שליליים מובהקים בין סגנונות הורות מתירני וסמכותני ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים, ויימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנונות אלו ובין אפקטים שליליים.

מתודולוגיה

משתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 100 הורים מהחברה הערבית בישראל: 72 אימהות, ו־28 אבות, שהם הורים לילדים בני 6 עד 16. מתוכם 50 הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ו־50 הורים לילדים רגילים. בחינת התפלגות מדגם ההורים מלמדת כי רוב משתתפי המחקר הם הורים נשואים: 98 מתוך 100, הם באים לרוב ממצב סוציו־אקונומי בינוני. 38% מהילדים היו ממין זכר ו־58% היו ממין נקבה. 44% ילדים מאובחנים בפרעות קשב וריכוז ו־50% רגילים. 4% מהנחקרים לא סימנו את המין שלהם, ו־6% לא סימנו אם אובחנו מהפרעת קשב וריכוז או שהיו רגילים.

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר כמותי מתאמי הבודק הבדלים בסגנונות הורות וברווחה נפשית. כמו כן, מחקר זה בוחן קשרים בין סגנונות הורות ובין ממדים של רווחה נפשית. מערך מחקר זה מאפשר לאסוף נתונים בצורה של מספרים, לבצע פעולות סטטיסטיות היסקיות או תיאוריות והסקת מסקנות הניתנות לכימות (בייט־מרום, אליס, אשכנזי, גורדני וצמח, 2014).

כלי המחקר

במחקר זה הועברו למשתתפים ארבעה שאלונים:

1) **שאלון פרטים דמוגרפיים** - שאלון שחובר לצורך מחקר זה הכולל שאלות הקשורות לפרטים אישיים. שאלון זה בודק משתנים של מגדר ההורה המשתתף, מצב משפחתי, מצב כלכלי, מגדר הילדים, מצב בריאותי של הילדים - לקות למידה/ הפרעת קשב וריכוז/ רגיל, טיפולים רפואיים והתפלגות לפי חינוך רגיל וחינוך מיוחד.

2) **שאלון תחושת אושר סובייקטיבי** (subjective happiness) (Lyubomirsky & Lepper, 1990) - נמדד באמצעות שאלון אשר מודד את תחושת האושר שהמשתתף חווה. השאלון מורכב מ־4 פריטים/היגדים המודדים תחושת אושר כללית על פני סולם של 7 דרגות. בהיגד הראשון מתבקשים המשתתפים לדרג את תחושת האושר שלהם ביחס לעצמם. בשלושת ההיגדים הנוספים הם מתייחסים לתחושת האושר ביחס לאחרים. מהימנות השאלון נמדדה באמצעות מהימנות עקיבות פנימית על ידי מקדם אלפא של קרונבך. נמצא כי ערך אלפא שווה ל־71.0.

3) שאלון "אָפקטים חיוביים" ו"אָפקטים שליליים" (positive and negative affect schedule: PANAS) (Watson, Clark & Tellegan, 1988) - שאלון זה מודד בנפרד את מידת האפקט החיובי ואת מידת האפקט השלילי אשר חווה המשתתף על פני סולם של 5 דרגות. השאלון מכיל 2 סולמות לדיווח עצמי, והם מורכבים מתיאורים המייצגים אפקט חיובי או אפקט שלילי. השאלון מכיל 29 אפקטים, 15 אפקטים חיוביים המתקשרים עם תחושה של עוררות ונועם ו־14 אפקטים שליליים שהם אינדיקאטור למצוקה סובייקטיבית, כעס, פחד, אשמה ועצבות. מהימנות מדד האפקטים החיוביים על פי מדד אלפא של קרונבך שווה ל־0.85, ומהימנות מדד האפקטים השליליים על פי מדד אלפא של קרונבך שווה ל־0.82.

4) שאלון סגנונות הורות - סגנונות ההורות נבחנו באמצעות שאלון שבו השתמשה חאג'־יחיא (2006) במחקרה. השאלון מתבסס על השאלון שפותח על ידי ביורי (Buri, 1991) ומטרתו לסווג את ההורה ולבחון את סגנון ההורות המאפיין אותו. השאלון מתייחס לשלושת סגנונות ההורות שזוהו על ידי בארומיד (Baumrind, 1991): ההורה הסמכותי, ההורה הסמכותני וההורה המתירני. השאלון מחולק ל־30 פריטים/ היגדים על פני סולם של 5 דרגות, ובו כל 10 פריטים מייצגים סגנון הורות אחר. מהימנות מדדי סגנונות

ההורות הסמכותי, הסמכותני והמתירני על פי מדד אלפא של קרונבך שווים ל־0.78, 0.68 ו־0.69 בהתאמה.

השאלונים עברו שלב של תיקוף דו־כיווני על ידי שני מומחים בתחום כדי לבדוק אותם לפני העברתם למשתתפים. את השאלונים האלה תרגמו שני מומחים הבקיאים בשתי השפות, העברית והערבית, כך שהתרגום תואם לתרבות הערבית.

הליך המחקר

לצורך המחקר ולשם קבלת אישור לביצועו פנינו לכמה מנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבה בחינוך הערבי הממלכתי בצפון הארץ. הפנייה כללה הסבר מפורט של מטרת המחקר ושל המשאבים הנדרשים לביצועו. המטרה הייתה לאתר מדגם גדול ככל האפשר של הורים לילדים שאובחנו עם הפרעת קשב וריכוז שיסכימו להשתתף במחקר. אותרו 8 בתי ספר יסודי וחטיבה שמנהליהם הביעו הסכמה להשתתף במחקר.

בשלב הבא, פנינו להורים והסברנו להם את מטרת המחקר כדי לקבל את הסכמתם המושכלת. לאחר קבלת אישור ההורים משתי קבוצות המחקר: הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז והורים לילדים רגילים, נקבעו לוחות זמנים למילוי השאלונים בתיאום עם המחנכים והמחנכות. לפני מסירת השאלונים לנבדקים ניתנו הנחיות על אופן מילוי השאלון והובטחו אנונימיות וסודיות. נוסף על כך הובהר למשתתפים כי המחקר הוא התנדבותי, השאלון אנונימי וניתן לפרוש בכל עת. מילוי השאלונים התבצע במועד שנקבע מראש עם המנהל ועם המורות והמורים של התלמידים. טווח הזמן של מילוי השאלונים בידי הנבדקים היה בין 30 ל־40 דקות. השאלונים הועברו בשפה הערבית. איסוף הנתונים התבצע בין החודשים יוני עד אוקטובר 2015.

עיבוד הנתונים וניתוחם

לצורך עיבוד הנתונים שנאספו מהשאלונים השתמשנו בתוכנה הסטטיסטית SPSS. כמו כן השתמשנו במבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים לשם בחינת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר: הורים לילדים שאובחנו עם הפרעת קשב וריכוז והורים לילדים רגילים, בכל הקשור לסגנונות הורות ולמרכיבי רווחה נפשית סובייקטיבית: תחושת אושר ואפקטים חיוביים ואפקטים שליליים. כמו כן השתמשנו במבחן מתאם פירסון כדי לבחון הקשרים בין סגנונות ההורות ובין שני מרכיבי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית.

ממצאים

ממצאי המחקר הנוכחי התבססו על בדיקת שתי השערותיו.

ההבדל בין סגנונות ההורות למאפייני הילדים

השערה הראשונה הייתה: הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני, בסגנון הורות מתירני ובאפקטים שליליים גבוהים יותר, בסגנון הורות סמכותי, בתחושת אושר ובאפקטים חיוביים נמוכים יותר מאשר הורים לילדים רגילים.

השערה נבדקה באמצעות מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים כמתואר בלוח 1 שלהלן:

לוח 1. ממוצעים וסטיות תקן לסגנונות ההורות הסמכותני, המתירני והסמכותי בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובקרב הורים לילדים רגילים; ערך מבחן t להבדל ביניהם (N=100).

סגנון הורות ואפקטים	קבוצה	n	M ממוצע	SD סטיית תקן	t
סגנון הורות סמכותני	ADHD	50	2.00	52.	3.31**
	רגילים	50	1.70	35.	
סגנון הורות מתירני	ADHD	50	2.47	48.	2.73**
	רגילים	50	2.76	56.	
סגנון הורות סמכותי	ADHD	50	2.55	41.	2.49-*
	רגילים	50	2.78	52.	
תחושת אושר	ADHD	50	4.66	94.	2.34-*
	רגילים	50	5.06	76.	
אפקטים חיוביים	ADHD	50	2.93	57.	4.67-***
	רגילים	50	3.49	62.	
אפקטים שליליים	ADHD	50	1.95	64.	2.93*
	רגילים	50	1.63	44.	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

מן הממצאים המוצגים בלוח 1 לעיל עולה:

א) הבדל מובהק בסגנון ההורות הסמכותני בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ($t=3.31; p<0.01$). נמצא כי ממוצע עמדות ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז כלפי סגנון ההורות הסמכותני ($M=2.00; SD=0.52$) גבוה מאשר ממוצע העמדות של ההורים של ילדים רגילים כלפי סגנון הורות זה ($M=1.70; SD=0.35$). פירוש הדבר הוא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני גבוה יותר מאשר הורים לילדים רגילים. ההשערה אוששה.

ב) הבדל מובהק בסגנון ההורות המתירני בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ($t=2.73; p<0.01$). נמצא כי ממוצע עמדות ההורים של ילדים רגילים כלפי סגנון ההורות המתירני ($M=2.76; SD=0.56$) גבוה מאשר ממוצע העמדות של ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז כלפי סגנון הורות זה ($M=2.47; SD=0.48$). פירוש הדבר הוא שהורים לילדים רגילים מתאפיינים בסגנון הורות מתירני גבוה יותר מאשר הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. ההשערה נדחתה.

ג) הבדל מובהק בסגנון ההורות הסמכותי בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ($t=-2.49; p<0.05$). נמצא כי ממוצע עמדות ההורים של ילדים רגילים כלפי סגנון ההורות הסמכותי ($M=2.78; SD=0.52$) גבוה מאשר ממוצע העמדות של ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז כלפי סגנון הורות זה ($M=2.55; SD=0.41$). משמעות הדבר היא שהורים לילדים רגילים מתאפיינים בסגנון הורות סמכותי גבוה יותר מאשר הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. ההשערה אוששה.

ד) הבדל מובהק בתחושת האושר בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ($t=-2.34; p<0.05$). נמצא כי ממוצע תחושת האושר בקרב ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז ($M=4.66; SD=0.94$) נמוך מאשר ממוצע תחושת האושר בקרב הורים של ילדים רגילים ($M=5.06; SD=0.76$). משמעות הדבר היא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בתחושת אושר נמוכה יותר מאשר הורים לילדים רגילים. ההשערה אוששה.

ה) הבדל מובהק באפיון אפקטים חיוביים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים ($t=-4.67; p<0.001$) נמצא כי ממוצע אפיון האפקטים החיוביים בקרב ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז

$(M=2.93\ ;SD=0.57)$ נמוך מאשר ממוצע האפקטים החיוביים בקרב הורים של ילדים רגילים $(M=3.49;\ SD=0.62)$. משמעות הדבר היא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים באפקטים חיוביים נמוכים יותר מאשר הורים לילדים רגילים. ההשערה אוששה.

ו) הבדל מובהק באפיון האפקטים השליליים בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים $(t=2.93;\ p<0.05)$. נמצא כי ממוצע אפיון האפקטים השליליים בקרב ההורים של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז $(M=1.95;\ SD=0.64)$ גבוה מאשר ממוצע האפקטים השליליים בקרב הורים של ילדים רגילים $(M=1.63;\ SD=0.44)$. משמעות הדבר היא שהורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים באפקטים שליליים גבוהים יותר מאשר הורים לילדים רגילים. ההשערה אוששה.

הקשר בין סגנון ההורות לתחושת הרווחה הנפשית הסובייקטיבית

ההשערה השנייה הייתה: יימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנון הורות סמכותי ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים, ויימצא קשר שלילי מובהק בין סגנון הורות סמכותי ובין אפקטים שליליים; יימצאו קשרים שליליים מובהקים בין סגנונות הורות מתירני וסמכותני ובין תחושת אושר ואפקטים חיוביים, ויימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין סגנונות אלו ובין אפקטים שליליים.

הקשרים נבדקו בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובקרב הורים לילדים רגילים בכל קבוצה בנפרד. לצורך בחינת הקשרים בין סגנונות הורות ובין תחושת האושר נערכה בדיקת קורלציה באמצעות מקדם המתאם של פירסון. הממצאים מלמדים על קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין תחושת האושר בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובקרב הורים לילדים רגילים. לצורך בחינת הקשרים בין סגנונות הורות ובין אפקטים חיוביים ואפקטים שליליים, נערכה בדיקת קורלציה באמצעות מקדם המתאם של פירסון. לוח 2 מתאר את הקשרים האלה.

לוח 2: מקדמי המתאם של פירסון לקשר בין סגנונות ההורות ובין האפקטים החיוביים והאפקטים השליליים.

משתנה	סגנון הורות	הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז	הורים לילדים רגילים
אפקטים חיוביים	מתירני	0.01	0.54^{***}
	סמכותי	-0.11	0.01
	סמכותני	0.09	0.18
אפקטים שליליים	מתירני	0.02	-0.08
	סמכותי	0.01	0.41^{***}
	סמכותני	0.24	0.20

$^{**}p<0.01$; $^{***}p<0.001$

הממצאים המוצגים בלוח 2 לעיל מראים שיש קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין האפקטים החיוביים, פרט לקשר חיובי חזק ומובהק בין סגנון ההורות המתירני ובין האפקטים החיוביים בקרב הורים לילדים רגילים. פירוש הדבר הוא שככל שסגנון ההורות של הורים לילדים רגילים יהיה מתירני יותר האפקטים החיוביים יהיו גבוהים יותר. כמו כן, הממצאים מלמדים על קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין האפקטים השליליים, פרט לקשר חיובי חזק ומובהק בין סגנון ההורות הסמכותני ובין האפקטים השליליים בקרב הורים לילדים רגילים. משמעות הדבר היא שככל שסגנון ההורות של הורים לילדים רגילים יהיה סמכותני יותר, האפקטים השליליים יהיו גבוהים יותר.

הממצאים המוצגים בלוח 2 מצביעים על קשרים חלשים ולא מובהקים בין סגנונות ההורות ובין אפקטים חיוביים ושליליים בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז.

דיון

המחקר הנוכחי כיוון לבחינת הבדלים בסגנונות הורות בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים מהחברה הערבית בישראל בממדים של רווחה נפשית סובייקטיבית, ובפרט בתחושת אושר ובאפקטים חיוביים ושליליים. כמו כן מחקר זה כיוון לבדוק את הקשרים בין סגנונות ההורות ובין ממדי הרווחה הנפשית בקרב שתי הקבוצות של ההורים. החידוש של מחקר נובע מהנושא הנחקר

ומהאוכלוסייה הנבחנת ובזה תרומתו. תרומה נוספת של מחקר זה היא בהיבט היישומי. ממצאיו מסייעים להבין את התמונה המורכבת וההטרוגניות של חברה שחווה שינויים לא אחידים המשפיעים באופן שונה על כל דור, לצד תהליכים פסיכולוגיים וסוציולוגיים שעוברת החברה הערבית בישראל, תהליכים שמתרחשים בקצב ובהיקפים שונים בקבוצות שונות בחברה.

ממצאי המחקר מלמדים כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מתאפיינים בסגנון הורות סמכותני יותר בהשוואה להורים לילדים רגילים שמתאפיינים יותר בסגנון הורות מתירני או סמכותי. ממצא זה עקבי עם ממצאים אמפיריים קודמים (Cunningham & Barkley, 1979; Mash & Johnston, 1983; Moghaddam et al., 2013; Yousefia, et al., 2011) אשר הראו שבקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז יש נטייה להשתמש בדפוסי הורות סמכותניים יותר עם ילדיהם. גם הממצא על סגנון ההורות הסמכותי של ההורים לילדים רגילים נראה עקבי עם ממצאים אמפיריים שנגעו ישירות לחברה הערבית בישראל. במחקרה של חאג׳־יחיא (2006) שבחן, בין היתר, שינויים בסגנונות הורות בקרב אימהות משלושה דורות: סבתות, ילדות ונכדות, בחברה הערבית בישראל נמצא כי ככל שהדור צעיר יותר, כך גוברת הנטייה של האימהות להתנסות בסגנון הורות סמכותי על פני הסגנון הסמכותני שאפיין את הדור הישן.

גם ממצאי המחקר בקשר לממד הרווחה הנפשית הסובייקטיבית היו עקביים עם ממצאי מחקרים אמפיריים קודמים שעסקו בקבוצות הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. מהמחקר הנוכחי עולה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז מדווחים על רמות נמוכות של רווחה נפשית סובייקטיבית בהשוואה להורים רגילים. הורים אלו דיווחו על רמות אושר נמוכות יותר, על רמות אפקטים חיוביים נמוכות יותר ועל רמות אפקטים שליליים גבוהות יותר, בהשוואה להורים לילדים רגילים. ממצאים אלו עקביים במידה רבה עם ממצאי מחקרים אחרים בספרות המדעית, שמהם עולה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז עלולים לחוות רמות גבוהות של לחצים ומתחים נפשיים עקב התמודדותם עם הסימפטומים הקשים של הפרעת הקשב והריכוז של ילדיהם (Harpin, 2005; Johnston & Jassy, 2007; Stannard, 2010).

בהקשר זה, הספרות המדעית (Johnston & Jassy, 2007; Moghaddam et al., 2013; Yousefia et al., 2011) מציינת כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז חווים קשיים נפשיים אשר, ככל הנראה, גורמים לקשיי הורות ולאימוץ דפוסי הורות שליליים יותר. הפרעת קשב וריכוז מלווה בקשיים תפקודיים רבים של הילד, ילד זה נמצא

בתנועה מתמדת, הסביבה חווה לעיתים את התנהגותו כהפרעה, הוא דורש יותר תשומת לב ומעקב מצד ההורים, במיוחד בגיל צעיר, פעמים רבות מתקשה בלימודים, ולעיתים קרובות גם סובל מבעיות חברתיות, מקשיים לימודיים ומבעיות משמעת בבית הספר (Harpin, 2005; NIHM, 2015; Stannard, 2010). עקב הסימפטומים הקשים של ההפרעה, הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז חשים לעיתים קרובות, תסכול, עצבנות, מבוכה, לחצים ואף חרדה בכל הנוגע להתמודדות עם הקושי של ילדם. מתחים נפשיים אלו הם פגיעה משמעותית ברווחה הנפשית של ההורים שככל הנראה מביאה אותם לאמץ דפוסי הורות כוחניים ושליליים יותר המאפיינים את הסגנון הסמכותני (Johnston & Jassy, 2007; Maniadaki, Sonuga-Barke, Kakouros, & Karaba, 2005; Seipp & Johnston, 2005).

חשוב לציין שישנן עדויות מחקריות על הקשר בין דפוסי הורות שליליים ובין החמרת הסימפטומים של הפרעת קשב וריכוז בקרב הבנים. בשל הקשיים הנפשיים בהתמודדות עם ההפרעה של ילדיהם, מפתחים הורים דפוסי הורות כוחניים וענישתיים, ונגרמת החמרה לסימפטומים של ההפרעה (Wood, 2007). יתרה מזאת, חוקרים אחדים הראו את קשר בין הורות כוחנית וענישתית, המאפיינת את הסגנון הסמכותני, ובין הופעת הפרעת התנהגות או התנהגות מרדנית בקרב ילדים עם הפרעת קשב וריכוז (Frick, 1994; Johnston & Jassy, 2007). בהקשר זה יש לציין שאחד הקשיים שעימם מתמודדים הורים לילד עם הפרעת קשב וריכוז היא עם גורמים שונים: הילדים האחרים בבית, הורים של ילדים אחרים בסביבה ובבית הספר, התלמידים בבית הספר, חברים וקרובי משפחה, המורים בבית הספר ודרישות החברה. ניתן אפוא לומר שההורים נמצאים במצב מורכב ותובעני. דבר זה משפיע לרעה על האופן שבו הם רואים את דרכי הפעולה העומדות בפניהם, מה שיוצר קונפליקטים ביניהם וקונפליקטים עם הסביבה, ועקב כך הם עשויים לנקוט סגנונות הורות סמכותניים.

מטרה נוספת של המחקר הנוכחי הייתה לבחון קשרים אפשריים בין סגנונות ההורות ובין ממדי הרווחה הנפשית הסובייקטיבית כמו: תחושת אושר, אפקטים חיוביים ואפקטים שליליים, עבור שתי קבוצות ההורים. בתחום זה המחקר לא גילה קשרים מובהקים עקביים. עם זאת ממצאי המחקר מלמדים על קשר מובהק בין סגנון ההורות המתירני ובין אפקטים חיוביים גבוהים יותר בקרב הורים לילדים רגילים, וקשר חזק ומובהק בין סגנון ההורות הסמכותי ובין אפקטים שליליים גבוהים יותר. ממצא זה אינו תואם את ממצאי ספרות המחקר אשר הראו כי הסגנון הסמכותי מאפשר להפחית לחצים בקרב הורים לילדים רגילים (Mckee et al., 2004; Woolfson & Grant, 2005). עם זאת, חשוב לציין כי הבדלים תרבותיים־

אתניים משפיעים על תפיסת סגנון ההורות והשלכותיו על הילדים וההורים (Chao, 1994; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987; Park & Bauer, 2002).

הואיל ומחקר זה נערך על מדגם הורים מהחברה הערבית בישראל, ייתכן שהבדלים אתניים־תרבותיים יכולים להסביר את אי־העקביות בכל הנוגע להשפעה של סגנון ההורות הסמכותי על האפקטים השליליים של הורים לילדים רגילים. מנגד, חשוב לציין כי האפקטים השליליים הם ממד אחד בין שלושה ממדים שמחקר זה בחן: תחושת אושר, אפקטים חיוביים ואפקטים שליליים, וייתכן שאין בהשפעה על ממד אחד כדי להכריע את הכף חד־משמעית. אי לכך, יש צורך במחקרים נוספים ומעמיקים יותר שיבחנו את השפעת הסגנון הסמכותי על הרווחה הנפשית הסובייקטיבית בקרב הורים לילדים רגילים.

בקשר לחברה הערבית, כצנלסון וברנט (2017) טוענים כי קשה לשמור על פרקטיקה יציבה של הורות כאשר קיימת התמודדות עם קשיי קשב וריכוז. הורים יכולים לנוע בין גישות שונות: למשל, יכולים להיות מצד אחד, סמכותניים מאוד עד כדי נוקשות וענישה, ומצד שני, יכולים להיות מתירנים מאוד עד לכדי ליברליות מוגזמת. אם הורים נוטים לנקוט יד קשה וענישת יתר, גישה זו גורמת להחרפת הלחץ ביחסים עם הילד ומכאן להחרפת התסמינים. החוקרים מוסיפים שקשה לשמור על עקביות ושליטה עצמית כשמתמודדים עם התנהגויות של הפרעת קשב וריכוז (כצנלסון וברנט, 2017). על כן, הורות תובעת מההורים לא רק יכולת לטפל ולהדריך אלא גם לרסן. הדבר דורש מהורים להכיר בכוחם ובסמכותם ולעבוד בשיתוף, כצוות. קשיים שמאפיינים הפרעת קשב וריכוז גורמים פעמים רבות לסכסוכים בין ההורים, לוויכוחיים ולחץ, למתח ודאגנות אשר מביאים את ההורים לחפש אשמים ולהיות חסרי סבלנות. כאשר בין בני זוג עולה תפקוד לא פונקציונלי ונוקשה, הדבר עלול לגרום לכינון קואליציות בתוך המשפחה. עקב כך, הילד שמתמודד עם הפרעת קשב וריכוז יכול ליצור קשר עם דמות מגינה: האם או האב, שכביכול מגוננת עליו, אך למעשה הדינמיקה שנוצרת אינה עוזרת לילד להתגבר על הקושי (כצנלסון וברנט, 2017).

לסיכום, אין אחידות בחברה הערבית בתפיסות התרבותיות והערכיות בכל תחומי החיים. לכן, יש המסגלים לעצמם היבטים מודרניים, ואילו אחרים ממשיכים לבטא תפיסות מסורתיות. הסתגלות אישית וחברתית של הבנים ניזונה מגורמים שונים, ובראשם מסגנון ההורות. למשל סגנון הורות המאופיין בהקשבה, בהכלה ובקבלה, כמו סגנון הורות סמכותי, מקדם את ההסתגלות של הבנים. בדומה לכך, ניתן

להבחין בכך שסגנון הורות מתירני, התורם להתפתחות אישית ולעצמאות, נמצא כמקדם הסתגלות בקרב בנות. לעומת זאת, סגנון הורות סמכותני, המאופיין בגישה נוקשה ובדרישה לצייתנות, נמצא כמעכב את ההסתגלות האישית והחברתית של הבנים (כנג', 2011).

מגבלות המחקר, המלצות יישומיות והצעות למחקרי המשך

ממצאי המחקר מחזקים את הדעה כי הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז חווים מצוקות נפשיות, לחצים וחרדות ברמות גבוהות יותר מהורים לילדים רגילים. ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לסייע בהתמודדות, במתן עזרה ובהכוונה הן לילדים עם הפרעת קשב וריכוז והן להוריהם. בספרות יש תימוכין לסברה כי דפוסי הורות כוחניים וענישתיים עלולים להחמיר את הקשיים של הילד עם הפרעת הקשב והריכוז ואף לגרום להופעת הפרעות נוספות כמו הפרעת התנהגות או התנהגות מרדנית.

לנוכח ממצאי המחקר ראוי לשלב את הידע שעולה ממחקר זה בהכשרות מורים. אחת המטרות העיקריות בהכשרת מורים היא לספק סיוע, ייעוץ והכוונה הן לתלמידים והן להורים, ובמיוחד להגביר את המודעות של ההורים לעולם הרגשי של הילד עם הפרעת הקשב והריכוז ולנזקים הפוטנציאלים הטמונים בהורות כוחנית או ענישתית. יתרה מזאת, חשוב להגביר את מודעות ההורים ללחצים הנפשיים שהם עצמם שרויים בהם. חשוב לספק להורים סיוע והכוונה בכל הקשור בקשיים של ילדיהם ובאופן ההתמודדות עם קשיים אלו דרך העלאת רמת ההכלה וההבנה מצידם ושיתופם בתהליך הטיפולי של הילד.

מחקר זה נערך על מדגם של 100 הורים, מחציתם הם הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. בקרב משתתפי המחקר יש יחס לא שוויוני בין מספר האימהות לאבות: 72 אימהות, ו־28 אבות, אי לכך מומלץ לערוך מחקרים עתידיים אשר יבחנו את סגנון הורות ואת הרווחה הנפשית בקרב אימהות ואבות לחוד.

המדגם שנבחר למחקר זה נחשב למצומצם לחקירת תופעה כה משמעותית בתהליך החינוכי, הקשורה להבדלים בסגנונות הורות וברווחה נפשית בין הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז ובין הורים לילדים רגילים. לכן, אף שנמצאה התאמה בין ממצאי המחקר הנוכחי לממצאים אמפיריים קודמים, במיוחד בכל הנוגע להבדלים שנזכרו לעיל, מומלץ לערוך מחקרים נוספים כמותיים ואיכותיים הכוללים מדגמים גדולים יותר כדי לאשש את ממצאי המחקר. על המדגם הנבחר להיות מדגם מייצג של האוכלוסייה הערבית בישראל כך שנוכל להסיק מסקנות כלליות בנוגע לאוכלוסייה זו.

ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לשפוך אור על סגנונות הורות בחברה הערבית בישראל, ובייחוד בקרב הורים לילדים עם הפרעת קשב וריכוז. המחקר יכול לסייע לגיבוש המלצות או מסקנות אופרטיביות יעילות לתוכניות התערבות משפחתיות או בית ספריות בתהליך הכשרת המורים, כדוגמת הנחיה והדרכה להורים. כמו כן, המחקר עשוי לשמש בסיס למחקרים עתידיים אשר יתרמו להבנה עמוקה יותר של דפוסי הורות ושל הסוציאליזציה של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז בחברה הערבית בישראל.

רשימת המקורות

אבו־חסין, ג', סמארה, נ' (2007). **עמדות מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בבתי ספר רגילים כלפי שילוב תלמידים עם ליקויי למידה בחינוך הרגיל במערכת החינוך הערבית בישראל**. באקה אל גרביה: אלקאסמי, מכללה אקדמית לחינוך.

אבו־עסבה, ח' ואבישי, ל' (2008). **המלצות לשיפור מערכת החינוך הערבית בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.

אבו־רוכון, ס' ואבו־רוכון, ס"מ (2014). הקשר בין סגנונות הורות לרווחה נפשית בקרב מתבגרים דרוזים. **הייעוץ החינוכי, 18**, 235-253.

בייט־מרום, ר', אליס, ש', אשכנזי, מ', גורדני, ג' וצמח (2014). **שיטות מחקר במדעי החברה: עקרונות המחקר וסגנונותיו** (מהדורה שנייה מתוקנת) יחידה 1: מושגי יסוד בחקירה מדעית, (עמ' 55-26). תל־אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

בשארה, ס' ושחר, ח' (2010). נגישות חינוכית סביבתית וחברתית לילדים עם מוגבלות. **דפי יוזמה, 6**, 117-126.

ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). **חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל**. נצרת: דיראסאת וחיפה: הקליניקה לזכויות המיעוט הערבי.

גירון, י', ברזון, מ', כהן, א' ופרומר, ד' (2001). תחושת רווחה לפני התערבות מקצועית ואחריה: התאמה בין תפיסת הפונה לבין תפיסת העובד הסוציאלי. **חברה ורווחה, כא**, 279-255.

גרין, כ' וצ'י, ק' (2001). **להבין ולטפל ב-ADHD**. נתניה: שמעוני.

הלמ"ס (2017). **השנתון הסטטיסטי לישראל** הודעה לעיתונות. 4 אוקטובר 2017.

חאג' יחיא, נ' (2006). **זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: תהליכי שינוי ושימור בשלושה דורות**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.

חדאד חאג' יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). **מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד. סקירה**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/articles/25462

חכים, ס' (2006). **סמכות הורית והתפתחות האינטימיות בחברות חד-מינית ודו-מינית בקרב בני נוער ערבים**. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.

חסון, י' ודגן־בוזגלו, נ' (2015). **פערי שכר מגדריים בישראל: תמונת מצב, 2015**. מרכז אדוה: מידע על שוויון וצדק חברתי בישראל.

טוראל, מ' (2003). הורות, סמכות ומתבגרים. **על מה: ביטאון לקידום מעמד האישה, 12**, 17-14.

טוראל מ' ושניידרמן ס' (2003). **טיפול בהפרעות קשב וריכוז**. תפנית מכון ירושלמי למתבגרים.

ישיב, ע' וקיסר, נ' (2013). **שוק העבודה של ערביי ישראל: סקירת מאפיינים וחלופות למדיניות**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, החוג למדיניות ציבורית.

כנג', נ' (2011). **הקשר בין סגנונות הורות לבין הסתגלות אישית וחברתית של מתבגרים בחברה הערבית ישראלית לאור תרבות מסורתית ודמוקרטיזציה**. עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך". אוניברסיטת חיפה.

כצנלסון, ע' וברנט א' (2017). לטפל בהפרעת קשב וריכוז דרך טיפול משפחתי: עבודה של שיתוף פעולה. פסיכואקטואליה, ינואר 2017, 17-11.

קריספל, א', סימון, ח' ופריש, י' (2008). שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל. **שאנן: שנתון המכללה הדתית לחינוך, 13**, 273-295.

קרני-וייזר, נ' ורייטר, ש' (2010). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בחטיבת הביניים במגזר הערבי בישראל. **סחי"ש: סוגיות בחינוך המיוחד ובשילוב, 25**, 35-45.

רזיאל, א', סקרן, נ' וגויטיין, ד' (2014). הקשר בין הפרעות קשב וריכוז (Attention Deficit Hyperactivity Disorders - ADHD) והשמנת יתר. **הרפואה, 153**, 541-544.

שלו-מבורך, ל' ופרחי, מ' (2011). הפרעת קשב וריכוז. בתוך נ' מור, י' מאיירס, צ' מרום, וא' גלבוע-שכטמן (עורכים), טיפול קוגניטיבי־התנהגותי בילדים: עקרונות טיפוליים (עמ' 286-167). תל אביב: דיונון.

Al-Haj, M. (1989). Social research on family life style among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies, 20,* 175-194.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, D.C.: Author.

Anastopoulos, A. D., & Shaffer, S. D. (2001) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. In C. E. Walker and M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology* (pp. 470-494). New York, NY: John Wiley.

Baumrind, D. (1967). Child care practice anteceding three patterns of preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75,* 43-88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, *4*, 1-103. http://dx.doi.org/10.1037/h0030372

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Adolescence, 11,* 56-95.

Bull, C., & Whelan, T. (2006). Parental schemata in the management of children with ADHD. *Qualitative Health Research, 16,* 664-678.

Buri, J. R (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 1,* 110-119.

Campell, A. (1981). The sense of well-being in America: Recent patterns and trends. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.

Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65,* 1111-1119.

Cunningham, C. E., & Barkley, R. A. (1979). The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. *Child Development, 50,* 217-224.

DeNeve, K., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124,* 197–229.

Desjardins, J., Zelenski, J., & Coplan, R. (2008). An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, *44,* 587-597.

Diener, E. D. (2000). Subjective well-being: The Science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55,* 34–43.

Diener, E. D., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125,* 276–302.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P. H., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Palestinian-Arab adolescents in Israel. *Transcultural Psychiatry, 41,* 233-252.

Dwairy, M., & Achoui, M. (2010a). Adolescents-family connectedness: A first cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies, 19,* 8–15.

Dwairy, M., & Achoui, M. (2010b). Parental control: A second cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies, 19,* 16–22.

Frick, P. J. (1994). Family dysfunction and the disruptive behavior disorders: A review of recent empirical findings. *Advances in Clinical Child Psychology, 16,* 203-226.

Gamarra, A. N. (2003). The relationship between ethnicity and the diagnosis of attention-deficit/ hyperactivity disorder in children and adolescents. (Doctoral dissertation, University of Arizona). *Dissertation Abstracts International*, *64,* 2386.

Goth-Owens, T. L., Martinez-Torteya, C., Martel, M. M., & Nigg, J. T. (2010). Processing speed weakness in children and adolescents with non-hyperactive but inattentive ADHD (ADD). *Child Neuropsychology*, *16*, 577-591.

Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of Disease in Childhood*, *90,* 2-7.

Healeya, D., Marks, D., & Halperina, J. (2011). Examining the interplay among negative emotionality, cognitive functioning, and attention deficit/hyperactivity disorder symptom

severity. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *17,* 502-510.

Huta, V. (2016). Meaning as a subjective experience. *Journal of Constructivist Psychology*, *30*, 20–25. https://doi.org/10.1080/10720537.2015.1119088

Johnston, C., & Jassy, J. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional/conduct problems: Links to parent-child interactions. *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 16,* 74-79.

Johnston, C., Hommersen, P., & Seipp, C. (2009). Maternal attributions and child oppositional behavior: A longitudinal study of boys with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *77,* 189-195. DOI:10.1037/a0014065

Kawabata, Y., Alink, L. A., Tseng, W. L., van IJzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic. *Developmental Review*, *31,* 240-278.

Lu, L. (2001). Understanding happiness: A look into the Chinese folk psychology. *Journal of Happiness Studies*, *2*, 407-432.

Lu, L., & Gilmour, R. (2004). Culture and conceptions of happiness: Individual oriented and social oriented SWB. *Journal of Happiness Studies*, *5*, 269-291.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1990). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, *46,* 137-155.

Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., Kakouros, E., & Karaba, R. (2005). Maternal emotions and self-efficacy beliefs in relation to boys and girls with AD/HD. *Child Psychiatry and Human Development, 35,* 245-263.

Mash, E. J., & Johnston, C. (1983). Parental perceptions of child behaviour problems, parenting self-esteem, and mothers reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51,* 1371-1381.

McKee, T. E., Harvey, E., Danforth, J. S., & Ulaszek, W. R. (2004). The relation between parental coping styles and parent-child interactions before and after treatment for children with ADHD and oppositional behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33,* 158-168.

Mckinney, C., Donnelly, R., & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents, and late adolescent emotional adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, *13,* 66-73.

Moghaddam, M. F., Assareh, M., Heidaripoor, A., Rad, R. E. & Pishjoo, M. (2013). The study comparing parenting styles of children with ADHD and normal children. *Archives of Psychiatry & Psychotherapy, 15,* 45-49.

Molina, B. S., & Pelham, W. E. (2003). Childhood predictors of adolescent substance use in a longitudinal study of children with ADHD. *Journal of Abnormal Psychology*, *112,* 497-507.

Nigg, J. T. (2001). Is ADHD a disinhibitory disorder? *Psychological Bulletin*, *127,* 571-598.

NIMH: National Institute of Mental Health. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder. Retrieved Feb. 15th, 2015, from http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml

Odeh, M. (2007). Pathogenesis of hepatic encephalopathy: The tumor necrosis factor-alpha theory. *European Journal of Clinical Investigation, 37*, 291-304.

Ogg, J. A., Bateman, L., Dedrick, R. F., & Suldo, S. M. (2016). The relationship between life satisfaction and ADHD symptoms in middle school students: Using a bifactor model. *Journal of attention disorders*, *20*, 390-399.

Park, H., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International, 23,* 386-395.

Pavot, W. (2014). Temporal satisfaction with life scale (TSWLS). In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6609-6611). Netherlands: Springer.

Purper-Ouakil, D., Ramoz, N., Gorwood, P., & Simonneau, M. (2011). Neurobiology of attention deficit/hyperactivity disorder. *Pediatric Research, 69,* 69R–76R. DOI:10.1203/PDR.0b013e318212b40f

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21,* 85-105.

Root, R. W., & Resnick, R. J. (2003). An update on the diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Professional Psychology: Research and Practice*, *34,* 34-41.

Seipp, C. M., & Johnston C. (2005). Mother-son interactions in families of boys with attention-deficit/hyper-activity disorder with and without oppositional behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33,* 87-98.

Stannard, L. (2010). What Are the Psychological Effects Associated With ADHD? *Live-strong*. Retrieved Feb. 12th 2015 from: http://www.livestrong.com/article/155678-what-are-the-psychological-effects-associated-with-adhd/.

Swirski, S., & Conor-Attias, A. (2017). *Social Situation in Israel*. Adva Center: Information on Equality and Social Justice in Israel.

Tancred, E. M., & Greeff, A. (2015). Mothers' parenting styles and the associations with family coping strategies and family adaptation in families of children with ADHD. *Clinical Social Work Journal, 43,* 442-451.

Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R., & Stergiakouli, E. (2012) What causes attention deficit hyperactivity disorder? *Archives of Disease in Childhood, 97,* 260–265. DOI:10.1136/archdischild-2011-300482

Thomas, S. R., O'Brien, K. A., Clarke, T. L., Liu, Y., & Chronis-Tuscano, A. (2015). Maternal depression history moderates parenting responses to compliant and noncompliant behaviors of children with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, *43*, 1257-1269.

Ullsperger, J. M., Nigg, J. T., & Nikolas, M. A. (2016). Does child temperament play a role in the association between parenting practices and child attention deficit/hyperactivity disorder? *Journal of abnormal child psychology*, *44*, 167-178.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegan, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54,* 1063–1070. http//:dx.doi.org10.1037/0022-3514.54.6.1063/

Weiss, L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, *67,* 2101-2114.

White, M., & Dolan, P. (2009) Accounting for the richness of our daily activities, *Psychological Science, 20,* 1000-1008.

Wilens, T. E., Biederman, J., Brown, S., Tanguay, S. Monuteaux, M. C., & Blake, C. (2002). Psychiatric comorbidity and functioning in clinically referred preschool children and school-age youths with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *41,* 262-268.

Wood J. M. (2007). *Examining stress among parents of children with attention deficit hyperactivity disorde*r. New York, NY: University of Rochester.

Woolfson, L., & Grant, E. (2005). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: Care, Health and Development*, *32,* 177-184.

Yousefia, S. Farb, S. A., & Abdolahian, E. (2011). Parenting stress and parenting styles in mothers of ADHD with mothers of normal children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, *30,* 1666-1671.

נספחים:

כלי המחקר בעברית

1. שאלון פרטים דמוגרפיים

שאלות בנוגע להורה:

א. שנת לידה: -----------

ב. גיל: ----------

ג. מין:

1. זכר 2. נקבה

ד. מצב משפחתי:

1. רווק 2. נשוי 3. גרוש
4. אלמן 5. אחר: ----------

ה. מס' ילדים: ----------

ו. מס' שנות השכלה: ----------

ז. האם אתה עובד?

1. כן, משרה מלאה 2. כן, משרה חלקית 3. לא

ח. מצב סוציואקונומי

1. נמוך 2. בינוני 3. גבוה

שאלות בנוגע לילד המטופל

1. שנת לידה :-----------
2. גיל: ----------
3. מין : 1. זכר 2. נקבה

ג. הקף בעיגול את מיקומו של ילדך בסדר הלידה:

ראשון / שני / שלישי / רביעי / חמישי / ----------

ד. האם ילדך לומד במסגרת חינוכית רגילה?

כן / לא פרט :-----------

ה. האם ילדך אובחן כסובל מלקויות למידה?

1. כן , פרט :----------- 2. לא

ו. האם ילדך נעזר ב:

1. ריפוי בעיסוק כן / לא

2. הוראה מתקנת כן / לא

3. מורה פרטי כן / לא

אחר :-----------

ז. באיזו שנה אובחן ילדך כלוקה בהפרעת קשב וריכוז ? ----------

2. שאלון האושר הסובייקטיבי

בכל אחד מהמשפטים הבאים ,סמן עגול סביב המספר המתאר בדרך המתאימה ביותר:

א. באופנך כללי , אני חושב שאני:

1	2	3	4	5	6	7
מאוד לא מאושר	לא מאושר	קצת לא מאושר	קצת מאושר וקצת לא	קצת מאושר	מאושר	מאושר מאוד מאושר

ב. בהשוואה לרב חברי , אני חושב שאני:

1	2	3	4	5	6	7
הרבה פחות מאושר	פחות מאושר	קצת פחות כמוהם	מאושר מאושר	קצת יותר מאושר	יותר מאושר	הרבה יותר מאושר

ג. יש אנשים שהם בדרך כלל מאושרים . הם נהנים מהחיים ולא חושב מה קורה. הם מסוגלים להפיך דברים טובים מכל מה שקורה . באיזו מידה זה מאפייך גם אותך ?

1	2	3	4	5	6	7
בכלל לא מאפיין	לא מאפיין	קצת לא מאפיין	קצת מאפיין	קצת	מאפיין	
מאפיין		וקצת לא	מאפיין	מאוד	מאפיין	

ד. יש אנשים שהם כלל לא מאשרים. למרות שהם לא בדיכאון, הם לא מאושרים כפי להיות. באיזו מידה זה מאפיין גם אותך ?

1	2	3	4	5	6	7
בכלל לא מאפיין	לא מאפיין	קצת לא מאפיין	קצת מאפיין	קצת	מאפיין	
מאפיין מאפיין		וקצת לא	מאפיין			מאוד

3. שאלון אפקטים חיוביים ושליליים

לפניך רשימה של רגשות

קרא בבקשה כל פריט והקף בעיגול את התשובה המתאימה לך ביותר, בהתייחס לשאלה:

באיזו מידה הרגשת כך בשבוע האחרון?

1 = מעט מאד 2= מעט 3= במידה בינונית 4= די הרבה 5= הרבה מאד

מס׳	רגש או תחושה	הרבה מאד 5	די הרבה 4	במידה בינונית 3	מעט 2	מעט מאד 1
1	מגלה ענין					
2	עצוב					
3	מבוהל					

מס׳	רגש או תחושה	הרבה מאד 5	די הרבה 4	במידה בינונית 3	מעט 2	מעט מאד 1
4	ערני					
5	מתרגש					
6	מבויש					
7	מדוכדך , מבואס					
8	מאושר					
9	חזק					
10	עצבני					
11	אשם					
12	אנרגטי, מלא אנרגיה					
13	חושש					
14	רגוע					
15	אומלל , מסכן					
16	לחוץ					
17	מלא חיים					
18	פעיל					
19	גנה					
20	מפחד					
21	עליז					
22	בודד					
23	משוגע , מטורף ,נרגש					
24	חסר פחד					
25	נגעל					
26	נפעם , מתפעל					
27	מדוכא					
28	נועז					
29	קודר					

4. שאלון עמדות כלפי סגנון הורות

	מסכים מאוד	מסכים	מסכים חלקית	לא מסכים	לא מסכים בכלל
1. כשגדלתי הורי הרגישו שבבית המנוהל כהלכה, הילדים צריכים לקבל את מה שהם רוצים במשפחה, באותה מידה כמו שההורים.	5	4	3	2	1
2. אפילו אם הילדים לא הסכימו איתם, הורי הרגישו שזה לטובתנו אם מכריחים אותנו לנהוג כפי שהם חושבים לנכון.	5	4	3	2	1
3. בכל פעם שהורי אמרו לי לעשות משהו כאשר גדלתי, הם ציפו שאעשה זאת מיד ומבלי לשאול שאלות.	5	4	3	2	1
4. כשגדלתי, כאשר נקבעה מדיניות במשפחה, הורי דיברו עם הילדים על ההיגיון העומד מאחורי מדיניות זו.	5	4	3	2	1
5. הורי עודדו תמיד דיונים, בכל פעם שהרגשתי שהחוקים וההגבלות במשפחה הם לא סבירים.	5	4	3	2	1
6. הורי תמיד הרגישו שילדים צריכים להיות חופשיים לקבל החלטה בעצמם ולעשות מה שהם רוצים, גם כשזה לא עולה בקנה אחד עם מה שהורי רוצים.	5	4	3	2	1
7. כשגדלתי, הורי לא אפשרו לי לערער על אף החלטה שהם קיבלו.	5	4	3	2	1
8. הורי כיוונו והדריכו את הפעילויות וההחלטות של הילדים במשפחה בעזרת שכנוע ומשמעת.	5	4	3	2	1
9. הורי תמיד הרגישו שהורים צריכים להשתמש ביותר כוח כדי לגרום לילדיהם להתנהג בדרך שבה הם אמורים להתנהג.	5	4	3	2	1

	מסכים מאוד	מסכים	מסכים חלקית	לא מסכים	לא מסכים בכלל
10. כשגדלתי הורי לא חשבו שאני צריך לציית לחוקים ולכללי התנהגות, רק משום שמישהו במעמד סמכותי קבע אותם.	5	4	3	2	1
11. כשגדלתי, ידעתי מה הורי מצפים ממני אבל הרגשתי חופשי לדון איתם בציפיות אלו, כאשר חשבתי שהן לא סבירות.	5	4	3	2	1
12. הורי חשבו, שהורים חכמים צריכים ללמד את ילדיהם מוקדם בחייהם מי הבוס במשפחה.	5	4	3	2	1
13. כשגדלתי הורי הציפו בפני ציפיות וקווים מנחים לגבי התנהגותי רק לעיתים רחוקות.	5	4	3	2	1
14. רוב הזמן בתקופה שגדלתי, הורי עשו מה שהילדים במשפחה רצו כאשר הם קיבלו החלטות משפחתיות.	5	4	3	2	1
15. כאשר הילדים במשפחה שלי גדלו, הורי הנחו אותם בדרכים הגיוניות ואובייקטיביות באופן דיי עקבי.	5	4	3	2	1
16. כשגדלתי, הורי היו יכולים להתעצבן מאוד אם ניסיתי שלא להסכים עימם.	5	4	3	2	1
17. הורי חושבים שרוב הבעיות בחברה היו נפתרות, אם הורים לא היו מגבילים את הפעילויות, ההחלטות והרצונות של ילדיהם.	5	4	3	2	1
18. כשגדלתי, הורי הבהירו לי איזו התנהגות מצפים ממני ואם לא עניתי על ציפיות אלו, הם העינישו אותי.	5	4	3	2	1
19. כשגדלתי, הורי אפשרו לי להחליט את רוב הדברים לגבי עצמי בלי יותר מדי הכוונה.	5	4	3	2	1
20. כשגדלתי, הורי התחשבו בדעות של הילדים כאשר הם קיבלו החלטות משפחתיות, אבל הם לא החליטו סתם על משהו רק בגלל שהילדים רצו את זה.	5	4	3	2	1

	מסכים מאוד	מסכים	מסכים חלקית	לא מסכים	לא מסכים בכלל
21. כשגדלתי, הורי לא ראו עצמם אחראים להשגחה עליי ולהכוונה של התנהגותי.	5	4	3	2	1
22. כשגדלתי להורי היו כללי התנהגות ברורים לגבי הילדים במשפחה, אבל הם היו מוכנים להתאים את הכללים האלו לצרכים של כל אחד מהילדים במשפחה.	5	4	3	2	1
23. כשגדלתי, הורי כיוונו את התנהגו־תי ופעילותי והם ציפו ממני ללכת בכיוון הזה, אבל תמיד היו מוכנים להקשיב להסתייגויות שלי ולדון עמי בנושאים אלו.	5	4	3	2	1
24. כשגדלתי, הורי אפשרו לי לגבש את נקודת המבט שלי בעניינים משפחתיים, ובדרך כלל הם אפשרו לי להחליט לגבי מה אני רוצה לעשות.	5	4	3	2	1
25. הורי תמיד הרגישו שרוב הבעיות בחברה היו נפתרות אם הורים היו מטפלים בילדיהם בצורה תקיפה וחזקה כאשר הילדים לא עשו מה שהיו צריכים לעשות.	5	4	3	2	1
26. פעמים רבות כשגדלתי, הורי אמרו לי בדיוק מה הם רוצים שאעשה ואיך הם מצפים ממני לעשות זאת.	5	4	3	2	1
27. הורי הבהירו לי את צפיותיהם לגבי התנהגותי ופעילותי, אבל הם הבינו כשלא הסכמתי עימם.	5	4	3	2	1
28. כשגדלתי, הורי לא כיוונו את ההתנהגויות, הפעילויות והרצונות של הילדים במשפחה.	5	4	3	2	1
29. כשגדלתי ידעתי למה הורי מצפים ממני במשפחה והם עמדו על כך שאענה על כל הציפיות הללו פשוט מתוך כבוד לסמכותם.	5	4	3	2	1
30. כשגדלתי, או הורי קיבלו החלטה במשפחה שפגעה בי, הם היו מוכנים לדון עמי בהחלטה הזו ולהודות בטעותם.	5	4	3	2	1

خلوب قعوار

الإدراك السمعيّ الكلاميّ لدى السامعين، الصم وعسيري السمع

ملخص

يعرض هذا البحث الخلفية لعملية بناء، تطوير وتمرير أداتَين لتشخيص الإدراك الكلاميّ السمعي، أداة لتشخيص مدى إدراك الخصائص الصّوتية من حيث التمييز بين ثنائيات للفونيمات ذوات فوارق دنيا «Arabic Speech Pattern Contrast» (ArPiSPAC)، وأداة لتشخيص إدراك الكلمات (المفردات) بما تحويه من المميّزات الهجائيّة (Arabic AB ArAB).

اشترك في البحث 34 طالبًا ذوو عسر سمعي حسي عصبي متوسّط حتى عميق، وهم في سن 4:5 – 8:11 مَن كان عليهم إجراء كل من التشخيصين. إضافة إلى ذلك ومن أجل الحصول على ترتيب طبقي للإدراك السمعي الكلامي، تمّ تمرير تشخيص – ArPiSPaC إلى 38 من الأطفال السامعين الذين تتراوح أعمارهم بين 2:6– 5:5.

يسوق البحث أيضا نتائج استبيان مُعدّ لتقييم استخدام وفوائد الأداتين التشخيصيتين وقد اشترك فيه 14 اختصاصي تخاطب.

تُظهر نتائج البحث أنّ أدراك مميّزات الأصوات الصائتة أسهل من إدراك مميّزات الأصوات الصامتة، وأن تمييز طريقة النطق أسهل من تمييز مخارج النطق لدى ذوي العسر السمعي. كذلك أظهرت نتائج فحص علاقة بيرسون أنّ إدراك الكلمات والفونيمات متعلق بإدراك ميزة الإجهار. كما وتمّ الحصول على ترتيب طبقي مختلف لدى الأطفال السامعين. وأخيرًا، أظهر استبيان التقييم أنّ اختصاصيّي التخاطب يستخدمون كلا الاختبارين كأدوات للتقييم وللتدريب.

الكلمات المفتاحية: العسر السمعي، إدراك الكلام، ثنائيات ذوات فوارق دنيا، فونيمات، كلمات.

الخلفية النظرية

تتواجد نسبة عالية من الأطفال ذوي العسر السمعي في الروضات والمدارس العربية في البلاد، بعضهم يتعلمون في أطر تربوية خاصة، وآخرون يتعلمون في صفوف للتعليم الخاص في المدارس العامّة، والبعض الآخر مدمجون في التعليم العام. لجميع هؤلاء الأطفال الحق في نيل تشخيصات وبرامج تعليمية خاصّة بحسب الاحتياجات الشخصية للطالب. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج هؤلاء الأطفال إلى برنامج تقويم علاجي لتطوير قدراتهم السمعية والاستفادة من المعينات السمعية التي يستعملونها (سمّاعات وأجهزة زرع القوقعة). على الرغم من ذلك، هناك نقص كبير في الاختبارات والتشخيصات التعليمية، السلوكية والذهنية عامةً، وفي تشخيصات إدراك الكلام بواسطة السمع باللغة العربية. للاختبارات التشخيصية باللغة العربية أهمية كبيرة جدا وهي الأساس في إعداد برامج تربوية، تعليمية وعلاجية لذوي العسر السمعي.

يطرح هذا البحث مراحل تطوير أداتين لتشخيص الإدراك السمعي الكلامي في اللغة العربية بمستوى تحليل الأصوات ودلالاتها (فوناتيكي–فونولوجي) وبمستوى الكلمة، بحيث يتلاءمان مع القدرات الذهنية واللغوية عند الأطفال، ويأخذان بعين الاعتبار المميزات الخاصة للغة العربية، الجهاز الصوتي، ازدواجية اللغة (الديجلوسيا) واللهجات المختلفة.

المميِّزات الصّوتيّة الفوناتيكيّة –الفونولوجية تشمل مكان النطق –مخرج وحيّز الصوت، طريقة النطق، الإجهار (وهو اهتزاز الأوتار الصوتية في الأصوات المجهورة أو عدم اهتزازها في الأصوات المهموسة) في الأصوات الصامتة، ومكان اللسان، ارتفاع أو انخفاض اللسان وامتداد الصوت في الأصوات الصائتة. للمميزات الفوناتيكيّة–الفونولوجية أهمية كبيرة، حيث أنّ أي تغيير في هذه المميزات قد يؤدي إلى تغيير في معنى الكلمة.

يتأثّر إدراك الكلام السمعي بمستوى حساسية الصوت، إدراك الزمن وامتداد الصوت، قوّة وارتفاع ذبذبة الموجة الصوتية، بالإضافة إلى المعرفة اللغوية والسياقية (Boothroyd & Eran, 1994; Blamey et al., 2001). أظهرت الأبحاث أنّ المساهمة الكُبرى في الأدراك السمعي للكلام لدى ذوي العسر السمعي هي إدراك ذبذبة الموجة الصوتية والزمن (Gelfand, 2017; Glasberg &; Moore, 1989).

إنّ تشخيصات الإدراك الكلامي السمعي مهمة جدا في تقييم وتشخيص العسر السمعي، تقييم وملاءمة معينات سمعية مناسبة، ملاءمة برامج وأجهزة زرع قوقعة الأذن، وتقييم التقدم والأداء السمعي الناتج عن التدخل العلاجي وإعادة التأهيل.

من أجل تطوير وبناء تشخيصات للإدراك الكلامي السمعي، يقترح Boothroyd,

1993 أن تكون أدوات التشخيص قادرة على تقييم المعلومات الحسية السمعية فقط دون أن تتأثّر بأي معرفة مسبقة. وكذلك أن تكون التشخيصات متطابقة مع قدرات الطفل الذهنية والحركية، وقدرته على الإصغاء والتركيز، وأن تكون أيضا مثيرة للاهتمام، وذلك من أجل الحصول على مشاركة وتعاون ناجع من قِبَل الطفل. كذلك يُضيف Boothroyd أنّ أدوات التشخيص يجب أن توفّر كلًّا من المعلومات التحليلية الكمية والنوعية وتحقق نتائج موثوقة تعكس قدرات الطفل على إدراك الكلام السمعي في محادثة عفوية، مع الأخذ بالاعتبار الخصائص المحدّدة للغة التشخيص.

فيما يلي بعض التشخيصات للأدراك السمعي التي تم تطويرها باللغة العبرية واللغة الإنجليزية بحسب المعايير أعلاه.

تشخيص SPaC – Speech Pattern Contrast

قام بتطويره Boothroyd, 1984، ويقوم بتشخيص الإدراك السمعي الكلامي للمميّزات الفوناتيكيّة-الفونولوجية باللغة الإنجليزية عن طريق عرض ثنائيّات كلمات مكتوبة تختلف بميزة فوناتيكيّة-فونولوجية واحدة فقط. على الرغم من أنّ نتائج التشخيص مطابقة لتشخيصات أخرى، مثل تشخيص الإدراك السمعي للكلمات والجمل (Boothroyd, 1991; Olsen et al. 1997) ممّا يدل على صلاح وموثوقية التشخيص، إلّا أنّ التشخيص غير ملائم للأطفال اذ يتطلب القدرة على القراءة.

تشخيص HePiSPaC – Hebrew Picture Speech Pattern Contrast

قامت بتطويره קישון – רבין 1999 باللغة العبرية، حيث لاءمته للأطفال الصغار بواسطة عرض المحفّزات خلال صور. أظهر البحث أنّ الأطفال السامعين وذوي العسر السمعي يدركون المميّزات الفونتيكيّة- الفونولوجية الخاصة بالأصوات الصائتة وطريقة النطق بشكل أفضل من إدراكهم لميزات مكان النطق والإجهار.

للعربية ميزات خاصة لكونها لغة ازدواجية (diglossic) تميّز بين «اللغة العربية المعيارية المعاصرة» (Modern Standard Arabic) وهي لغة التنوّر، وتعتبر مهارة تعليمة عالية تُكتسب من خلال التعليم الرسمي وتستعمل لأهداف لغوية سامية، مثل الكتابة والخطابات الرسمية (Ferguson 1959)، و«العامية» وهي العربية المحكية التي يكتسبها الفرد كلغة الأم والتي يستعملها في حياته اليومية.

يحتوي النظام الصوتي للعربية المعيارية على 34 فونيمًا: ثلاثة ثنائيات من الأصوات الصائتة القصيرة والطويلة، و28 صوتًا صامتا. يختلف هذا النظام إلى حد ما فيما

بين اللهجات العربية العامية المختلفة. تتميّز الأصوات الصامتة في اللغة العربية بأربعة خصائص متباينة: مكان النطق، طريقة النطق، الإجهار والتفخيم (وهي خاصية محدّدة للغة العربية) (Saiegh-Haddad & Henkin-Roitfarb, 2014). عند نطق الفونيمات المفخّمة، يتم نقل جذر اللسان إلى الوراء في القناة الصوتية، مما يسبب تقلّص البلعوم ويزيد من حجم التجويف الصوتي. أمّا من الناحية الصوتية فإنّ الأصوات المفخّمة تؤثر على النغمات المجاورة لها (Obrecht, 1968). أمّا الأصوات الصائتة فتتميز بثلاثة خصائص متباينة: مكان اللسان، ارتفاع اللسان وامتداد الصوت. (ملحق (أ) يعرض مميزات الفونيمات في اللغة العربية).

هناك حاجة لوجود واستعمال أدوات تشخيصية وعلاجية للناطقين باللغة العربية على وجه التحديد، وهناك حاجة إلى أدوات قياسية لتشخيص الإدراك والفهم الكلامي؛ وذلك من أجل اكتساب معرفة علمية حول المميزات الصوتية للفونيمات في اللغة العربية، وتمييزها واكتسابها. فهذه المعرفة تشكِّل قاعدة أساسية لتقييم وتخطيط التدريب السمعي وإعادة التأهيل للأشخاص الصمّ وذوي العسر السمعي.

الهدف الأساسي من الدراسة الحالية هو تطوير جهاز تشخيصات للإدراك للكلامي، تشمل تشخيصًا مغلقا، حيث يختار الطفل إجابته من الإجابات المعروضة أمامه – (ArPiSPAC) وتشخيصًا مفتوحا فيه يكون على الطفل إعادة الكلمة المعطاة له – (ArAB). بالإضافة إلى ذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى تشخيص قدرة الإدراك السمعي الكلامي لدى الأطفال ذوي العسر السمعي الناطقين باللغة العربية.

لتحقيق هذا الهدف، أجريت تجربتان على مجموعتين مختلفتين من الأطفال ذوي العسر السمعي والسامعين، ووُزّع استبيان قام بالإجابة عليه مجموعة من اختصاصي التخاطب العرب في البلاد.

منهج البحث

يعرض هذا الفصل تجربة لعملية بناء، تطوير وتمرير أداتين لتشخيص الإدراك الكلامي السمعي على طلاب ذوي عسر سمعي حسي عصبي. إضافة إلى ذلك، ومن أجل الحصول على ترتيب طبقي للإدراك السمعي الكلامي، تم تمرير تجربة ثانية لتشخيص – ArPiSPaC إلى أطفال سامعين. وفي نهاية الفصل تُعرض نتائج استبيان أُعدّ لتقييم استخدام وفوائد الأداتين التشخيصيتين من قِبَل اختصاصيّي تخاطب.

التجربة الأولى: الإدراك السمعي الكلامي لثنائيات ذوات فوارق دنيا، فونيمات، وكلمات لدى المشاركين ذوي العسر السمعي

تمّ تطوير تشخيصين لتقييم الإدراك السمعي أحدهما بأسلوب التشخيص المغلق والآخر مفتوح. في الأسلوب المفتوح، يجب على مُجري الفحص ملاءمة المحفّز السمعي لمخزن الكلمات الخاص به. ومن نقائص هذا الأسلوب هو عدم إمكانية عزل تأثير المعرفة اللغوية على الإدراك الكلامي السمعي. أمّا التشخيص بالأسلوب المغلق فيجب فيه على مُجري الفحص ملاءمة المحفّز السمعي لأحد البدائل المعطاة أمامه مع اعتماد أقل على معرفته اللغوية. يُمكّن التشخيص المغلق من استخدام الصور المتاحة للأطفال الذين قد يجدون صعوبة في الكلام. ولكن من سلبيات التشخيص المغلق إتاحة الفرصة الكبيرة للتخمين بسبب العدد المحدود من البدائل. لذلك، فإنّ استخدام تشخيصين ذوي أسلوبين مختلفين قد يمكّن من تقييم قدرات الإدراك الكلامي السمعي لدى الأطفال ذوي العسر السمعي.

فرضيّات البحث

يفترض البحث الحالي أنّ:

(1) الإدراك السمعي للأصوات الصائتة سيكون أفضل من الأصوات الصامتة لدى ذوي العسر السمعي.

(2) الإدراك السمعي لطريقة النطق سيكون أفضل من مكان النطق لدى ذوي العسر السمعي.

(3) وجود علاقة عكسية بين مستوى السمع ونتائج إدراك الكلام.

(4) وجود علاقة طردية بين نتائج التشخيصين.

عيِّنة البحث

شاركَ في الدراسة الحالية 34 من الأطفال الناطقين باللغة العربية (17 فتى و17 فتاة)، تراوحت أعمارهم بين أربع سنوات وخمسة شهور وثماني سنوات وأحد عشر شهرا (M=6;5) من المدن والقرى في شمال إسرائيل. جميع المشاركين هم ذوو عسر سمعي حسي عصبي متوسِّط حتى عميق، يستخدمون المُعينات السمعية – السماعات، ويتواصلون بواسطة التواصل الكلامي الشفوي، ولم يتم تشخيصهم مع أي صعوبة أخرى.

أُجريَ لجميع المشاركين تشخيص للسمع (Audiometric) من أجل تقييم مستوى السمع، وفحص لحالة وصلاحية السماعات. بالإضافة إلى ذلك، كان على المشاركين

اجتياز اختبار الكشف عن أصوات لينغ (Ling, 1976).

جميع المشتركين حصلوا على موافقة الأهل وموافقة الباحث الرئيسي في وزارة التربية والتعليم في إسرائيل لاشتراكهم في البحث.

الأدوات

1. تشخيص التمييز بين ثنائيات ذوات فوارق دنيا بواسطة الصُّور «(Arbic Speech Pattern Contrast).

تشخيص ArPiSPaC هو اختبار تحليليّ. على مُجري الفحص أن يستمع إلى كلمة أحادية المقطع، واختيار إجابته من بين كلمتين أحاديتي المقطع تختلفان في ميزة صوتية واحدة معروضتَين أمامه كصور على بطاقات.

يتكوّن تشخيص ArPiSPaC من تسعة اختبارات فرعية، كل اختبار منها يشخّص ميزة صوتية مختلفة على النحو التالي: مكان النطق في بداية الكلمة، مكان النطق في نهاية الكلمة، طريقة النطق في بداية الكلمة، طريقة النطق في نهاية الكلمة، الإجهار (أي التمييز بين صوت مجهور أو صوت مهموس) في بداية وفي نهاية الكلمة، التفخيم في بداية وفي نهاية الكلمة، مكان اللسان أثناء نطق الصوت الصائت، ارتفاع اللسان في الصوت الصائت وامتداد الصوت الصائت. (انظر الملحق (ب) الذي يعرض جميع الثنائيّات المتباينة في تشخيص (ArPiSPaC).

الشكل (1) يعرض مثالًا على محفّز يشخّص ميزة مكان النطق في بداية الكلمة، حيث يسمع مُجري الفحص الكلمة «كُم» وعليه اختيار ما سمع من بين الصورتَين المعروضتَين أمامه (كُم - تُم) والتي تختلف فقط في مكان النطق في بداية الكلمة.

tumm «تُم» kumm «كُم»

الشكل (1): ثنائيّة ذات فارق دنيوي في تشخيص ArPiSPaC

2 . **تشخيص** (Arabic AB- ArAB)

هو اختبار لإدراك كلمات أحادية المقطع، حيث على مُجري الفحص أن يُعيد التلفُّظ بالكلمة التي سمعها . يتكوّن التشخيص من ستّ قوائم متوازنة صوتيًّا، حيث تشمل كل قائمة على 10 كلمات أحادية المقطع، 30 فونيمًا مختلفًا : 20 صوتًا صامتًا مختلفًا و10 أصوات صائتة مختلفة. يوفِّر تشخيص ArAB ثلاثة أنواع من المعلومات التحليلية: معلومات حول إدراك المميّزات الصوتية للفونيمات، نِسبة إدراك الفونيمات، ونِسبة إدراك الكلمات. (انظر تشخيص ArAB في المَلحق (ج)).

سَيْر البحث

تمَّ تقديم التشخيصين ArPiSPaC وARAB بشكل عشوائي، في حين بدأ نصف المشاركين بتشخيص ArPiSPaC، والنصف الآخر بِـ ArAB.

1. ArPiSPaC – وقد شمل المرحلتين التاليتين:

(أ). مرحلة التدريب

المرحلة الأولى كانت تدريب للمشاركين من خلال تقديم كل ثنائيّة من الصور إلى المشارك، ومن ثمَّ الطلب منه تسمية كل صورة. في حال لم يكن المشارك على عِلم بكلمة التحفيز، فإنّ الفاحص يقوم بشرح الكلمة.

(ب). مرحلة الاختبار

في المرحلة التالية، قدَّم الفاحص المحفِّزات بواسطة السمع فقط بدون الاستعانة بقراءة الشفاه، وكان على المشارك أن يشير إلى الصورة وفقًا لِما سمعه. تم تقديم قائمتَين لكل اختبار فرعي لكل مشارك.

المعالجة الإحصائية للمعطيات:

تم حساب جميع الإجابات الصحيحة لكل مشارك في القائمتين لكل اختبار فرعي، وتم تحويلها إلى النسبة المئوية من العدد الكلي للمؤثرات في كل اختبار فرعي. بعد ذلك، تم إجراء تصحيح التخمين باستخدام المعادلة التالية: Sc= (Su-Sç / 100 -Sç) * 100. ;Sc هي النتيجة بعد تصحيح التخمين؛ Su هي النتيجة الأولية في المائة؛ وSç هي متوسط النتيجة المتوقعة من التخمين وهي 50 لأن هناك خيارين). تم حساب حدود الثقة بمستوى دلالة P<0.05.

ArAB .2

في هذا التشخيص على المشارك إعادة التلفّظ بالكلمات المُسمعة له في القائمتَين (20 كلمة). وقد تمّ تسجيل جميع ردود المشاركين.

مرحلة التحكيم

تمّ الاستعانة بعشرين محكّمًا بالغًا ناطقًا باللغة العربية تتراوح أعمارهم بين 25 إلى 35 سنة، والذين كانت مهمتهم الاستماع إلى تسجيلات المشاركين في تشخيص ArAB وتسجيل ما سمعوه. من أجل منع تعلم قوائم الكلمات، استمع كل بالغ إلى تسجيلات ثلاثة مشاركين فقط. تم تقييم كل مشارك بواسطة 60 كلمة، حيث تم تقييم قائمتين من قِبَل ثلاثة بالغين مختلفين. وتمّ إجراء التحليل من خلال مقارنة الكلمات التي كتبها البالغ مع الكلمات المُسمعة.

تحليل الردود

نتجت عن تشخيص ArAB ثلاثة أنواع من التّحليل.

(أ). تحليل الخطأ بناء على تسع مميّزات الصوتية.

المعالجة الإحصائية للمعطيات:

تمّ حساب متوسِّط الدرجات لكل اختبار فرعي وتمّ تغييره إلى نسب مئوية من 60. وتمّ إجراء تصحيح التخمين وفقًا للطريقة التالية: إمكانية 50% للتخمين بين صوت مجهور وصوت مهموس، بسبب خيارين للإجابة. إمكانية 20% لطريقة النطق، وذلك بسبب وجود 5 خيارات: صوت انفجاري، صوت احتكاكي، أنفي، انفجاري احتكاكي، وجانبي. إمكانية 11% لمكان النطق، وذلك بسبب وجود 9 خيارات. و 50% للتفخيم. تمّ حساب 33% لكل من ارتفاع اللسان في نطق الصوت الصائت (عالٍ، متوسِّط ومنخفض)، 33% لمكان االلسان (أمامي، وسط وخلفيّ)؛ و50% لامتداد الصوت الصائت (قصير/طويل). تمّ حِساب مستويات الثقة $P < 0.05$.

(ب). النسبة المئوية للفونيمات المدركة من 180 صوتًا (60 كلمة، كل منها احتوى على ثلاثة فونيمات).

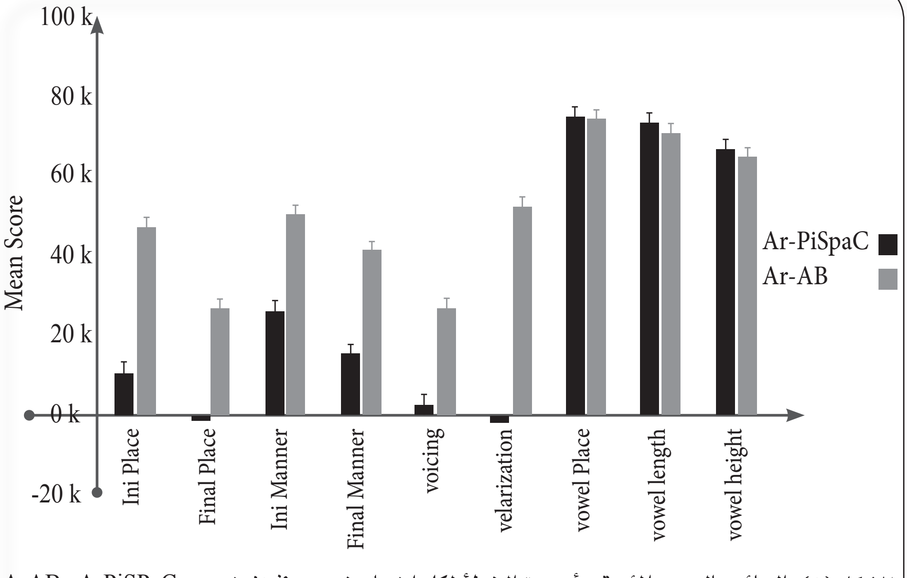
(ج). النسبة المئوية للكلمات المدركة بشكل صحيح من 60 كلمة لكل مشارك.

نتائج البحث

يعرض هذا الفصل نتائج إدراك المميّزات الصوتية لدى المشتركين ذوي العسر السّمعي، العلاقة بين إدراك المميّزات الصوتية في كل من الأداتين ومستوى السمع والعلاقة بين أداتي التشخيص. يلي ذلك عرض لنتائج إدراك الفونيمات والكلمات.

إدراك المميّزات الصوتية

تمّ حساب متوسِّط الدرجات لكل اختبار فرعي وتم تغييره إلى نسب مئوية، ثم تمّ إجراء تصحيح التخمين. أظهرت النتائج ترتيبًا طبقيًا في إدراك المميّزات الصوتية لدى المشاركين ذوي العسر السمعي. يبيّن الشكل (2) التسلسل الهرمي في كل من أداتي التقييم ArPiSPaC و ArAB.



الشكل (2): النتائج بالنسب المئوية، وأعمدة الخطأ لكل اختبار فرعي في تشخيصي ArPiSPaC وArAB للمشاركين ذوي العسر السمعي (تمّ تصحيح النتائج للتخمين)

أظهر الترتيب الطبقي للنتائج في تشخيص ArPiSPaC أنّ إدراك المميِّزات الصوتية للأصوات الصائتة كان أفضل من إدراك المميزات الصوتية للأصوات الصامتة. النتيجة الأفضل كانت في إدراك مميز مكان اللسان في الصوت الصائت (M = 74.7%, SD = 33.86)، متبوعًا بإدراك امتداد الصوت الصائت (M = 72.8%, SD = 35.34). أمّا النتيجة الأدنى فكانت لإدراك ميزتي التفخيم (M = -1.37%, SD = 32.2)، ومكان النطق في آخر الكلمة (M = -0.0009%, SD = 46.95).

تمّ الحصول على ترتيب طبقي مماثل لأداة التقييم ArAB. حيث كان إدراك المميزات الصوتية للأصوات الصائتة أفضل من إدراك المميزات الصوتية للأصوات الصامتة. النتيجة الأفضل كانت في إدراك مميّز مكان اللسان في الصوت الصائت (M = 74.2%, SD = 30.34)، متبوعًا بإدراك امتداد الصوت الصائت (M = 70.19%, SD = 42.88). وكانت النتيجة الأدنى لميزة مكان النطق في آخر الكلمة (M = 26.59%, SD = 37.58)، والتمييز بين الصوت المجهور والصوت المهموس (M = 26.78%, SD = 30.7).

لفحص الفروقات في النتائج للاختبارات الفرعية، تم إجراء اختبار ANOVA متكرّر لفحص اختلاف النتائج بين الاختبارات الفرعية التسعة للمميزات الصوتية. أظهرت النتائج وجود فروقات واضحة بين الاختبارات الفرعية $F(4.8,158.9) = 56.5, p < 0.001$، ممّا يشير إلى أنّ المشاركين يدركون الصوائت بشكل أفضل من الصوامت. وأظهرت نتائج Post hoc فرقًا واضحًا بين كل اختبار فرعي لإدراك الأصوات الصائتة وباقي الاختبارات الفرعية $p < 0.001$. بالإضافة إلى ذلك، وُجد فرق واضح بين الاختبار الفرعي لطريقة النطق في بداية الكلمة وباقي الاختبارات الفرعية ($p = 0.007$)، واختبار طريقة النطق في آخر الكلمة وباقي الاختبارات الفرعية ($p = 0.001$). تدعم هذه النتائج الفرضيّتين الأولى والثانية على أنّ الإدراك السمعي للصوائت سيكون أفضل من إدراك الصوامت، وأنّ الإدراك السمعي لطريقة النّطق سيكون أفضل من إدراك مكان النّطق.

واخيرًا، كانت نتائج تشخيص ArAB أعلى من نتائج تشخيص ArPiSPaC مع فرق واضح. $F(1,33) = 38.257, p < 0.001$.

العلاقة بين إدراك المميِّزات الصوتية ومستوى السمع

تمَّ حساب علاقة Pearson r لتقييم العلاقة بين متوسِّط النقاط في كل أداة تشخيص ومستوى السمع. أظهرت النتائج وجود ارتباط عكسي واضح بين إدراك المميِّزات الصوتيّة ومستوى السمع، في تشخيص ArPiSPaC $r=-0.732, p<0.0001$، وفي تشخيص ArAB $r=-0.785, p<0.0001$ تدعم هذه النتائج الفرضية الثالثة التي تقول بأنّ الإدراك السمعي للمميِّزات الكلامية ترتبط ارتباطًا عكسيًا بالمستوى السمعي، وأنّ العلاقة بين كل ميزة صوتية ومستوى السمع كان كبيرًا.

إضافة إلى ذلك، تمّ حساب علاقة Pearson r لتقييم العلاقة بين متوسِّط النقاط في كل واحد من الاختبارات الفرعية في كل من التشخيصين ومستوى السمع. يوضّح الجدول (1) العلاقات بين مستوى السمع وكل اختبار فرعي للمميزات الصوتية.

جدول (1). العلاقة بحسب بيرسون بين مستوى السّمع والإدراك السّمعي للمميّزات الصوتية في الأداتين المستعملتَين		
	نتائج العلاقة بحسب Pearson	
	تشخيص ArPiSPaC	تشخيص ArAB
مكان النطق في بداية الكلمة	-0.663**	-0.734**
مكان النطق في نهاية الكلمة	-0.560**	-0.811**
طريقة النطق في بداية الكلمة	-0.636**	-0.871**
طريقة النطق في نهاية الكلمة	-0.602**	-0.693**
الإجهار (مجهور – مهموس)	-0.660**	-0.712**
التفخيم	-0.658**	-0.810**
امتداد الصوت الصائت	-0.492**	-0.443**
ارتفاع اللسان في الصوت الصائت	-0.351*	-0.543**
مكان اللسان في الصوت الصائت	-0.485**	-0.462**
* العلاقة في مستوى 0.05 (2 – tailed)		
** العلاقة في مستوى 0.01 (2 - tailed)		

أظهرت النتائج أنّ العلاقة بين كل ميزة صوتية ومستوى السمع كان أعلى في تشخيص ArAB. العلاقة الأقوى كانت لميزة طريقة النطق في بداية الكلمة (r = -0.871, p < 0.0001)، وتليها ميزة مكان النطق في نهاية الكلمة ($r = -0.871, p < 0.0001$).

كذلك أظهرت النتائج أنَّ العلاقة بين إدراك مميِّزات الأصوات الصائتة ومستوى السمع كانت أقل بكثير منها في إدراك مميِّزات الأصوات الصامتة. هذه النتيجة كانت واضحة في كلا أدوات التقييم. العلاقة الأدنى وجدت بين إدراك امتداد الصوت الصائت و مستوى السمع في أداة ArPiSPaC (r = -0.351, p = 0.042).

العلاقة بين أداتي التشخيص

تمّ حساب ارتباط بيرسون لتقييم العلاقة بين متوسِّط النتيجة في تشخيص ArAB ومتوسِّط النتيجة في تشخيص ArPiSPaC. أظهرت النتائج وجود علاقة طردية واضحة بين المتغيّرين، r=0.774, p<0.0001. تدعم هذه النتيجة الفرضية الرابعة التي توقّعت بأنّ الأداتين سترتبطان بشكل طردي. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أنّ العلاقات بين ArPiSPaC و ArAB لكل اختبار فرعي بشكل منفصل كانت واضحة جدا، باستثناء الاختبار الفرعي لارتفاع اللسان عند النّطق بالصوائت (النتائج للعلاقات بين الاختبارات الفرعية معروضة في الجدول (2)).

جدول (2). علاقات بيرسون في الإدراك السمعي بين الأداتين لكل اختبار فرعي.

الاختبار الفرعي	علاقات بيرسون
مكان النطق في بداية الكلمة	0.732**
مكان النطق في نهاية الكلمة	0.560**
طريقة النطق في بداية الكلمة	0.761**
طريقة النطق في نهاية الكلمة	0.456**
الإجهار (مجهور – مهموس)	0.552**
التفخيم	0.612**
امتداد الصائت	0.543**
ارتفاع اللسان في نطق الصوائت	0.592**
مكان اللسان في نطق الصوائت	0.247
المعدّل	0.774**

** علاقة ذات دلالة إحصائية على مستوى 0.01 (2 – tailed)

إدراك الفونيمات والكلمات

تم تقييم الإدراك السمعي للفونيمات والكلمات عن طريق أداة التشخيص ArAB. بلغ متوسط نسبة إدراك الفونيمات (SD=23.87 ,M=60.53%)، وكانت الدرجة الأعلى هي 84% والأدنى 19%. أمّا متوسِّط نسبة إدراك الكلمات فبلغ M= 18.5%, (SD= 15.68)، حيث تراوحت النتائج بين 50% للدرجة الأعلى و 0% لأدنى درجة.

تمّ الحصول على علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية واضحة بين مستوى السمع وإدراك الفونيمات (r=-0.517, p=0.002)، وبين مستوى السمع وإدراك الكلمات (r=-0.468, p=0.005).

وقد أجري فحص علاقات بيرسون لمعرفة أيّ الميزات الصوتية ارتبطت ارتباطًا عاليًا مع إدراك الأصوات وإدراك الكلمات (انظر النتائج في الجدول (3)).

جدول (3). علاقات بيرسون بين متوسِّط درجة كل اختبار فرعي ودرجة إدراك الفونيمات وإدراك الكلمات

الاختبار الفرعي	إدراك الأصوات	إدراك الكلمات
مكان النطق في بداية الكلمة	0.599**	0.549**
مكان النطق في نهاية الكلمة	0.549**	0.525**
طريقة النطق في بداية الكلمة	0.557**	0.663**
طريقة النطق في نهاية الكلمة	0.539**	0.586**
الاجهار (مجهور – مهموس)	0.729**	0.715**
التفخيم	0.672**	0.603**
امتداد الصائت	0.574**	0.513**
ارتفاع اللسان في لفظ الصوائت	0.453**	0.431*
مكان اللسان في لفظ الصوائت	0.595**	0.537**
* الارتباط في مستوى 0.05 (2 – tailed)		
** الارتباط في مستوى 0.01 (2 - tailed)		

أوضحت النتائج أنَّ العلاقة الأكبر كانت بين إدراك ميزة الإجهار وإدراك الفونيمات (r=0.729, p< 0.001)، ويليها إدراك ميزة التفخيم (r=0.672, p<0.001). كما ظهرت نتائج مماثلة لعلاقة إدراك المميزات الصوتية وإدراك الكلمات. فكانت العلاقة الأكبر بين إدراك المميز الصوتي للإجهار وإدراك الكلمات (r=0.715, p<0.001)، ويليها إدراك ميزة طريقة النطق في بداية الكلمة (r=0.663, p< 0.001).

كشف ملخّص النتائج أعلاه عن وجود ترتيب طبقي في إدراك المميِّزات الصوتية في اللغة العربية لدى ذوي العسر السمعي. حيث كان إدراك المميِّزات الخاصة بالصوائت هو الأعلى، في حين كان إدراك الإجهار، والتفخيم ومكان النطق في نهاية الكلمة هو الأدنى. تمّ الحصول على علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية واضحة بين مستوى السَّمع وإدراك المميِّزات الصوتية كلٍّ على حدة للأصوات والكلمات. إضافة الى ذلك، أظهرت النتائج علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية واضحة بين أداتي التشخيص المستعملتَين. وُجدت علاقة طردية بين إدراك الكلمات، الفونيمات وجميع المميِّزات الصوتيّة، لكن الترابط الأعلى كان بين إدراك ميزة الإجهار مع إدراك الفونيمات والكلمات.

التجربة الثانية: إدراك الكلام السمعي عند الأطفال السامعين

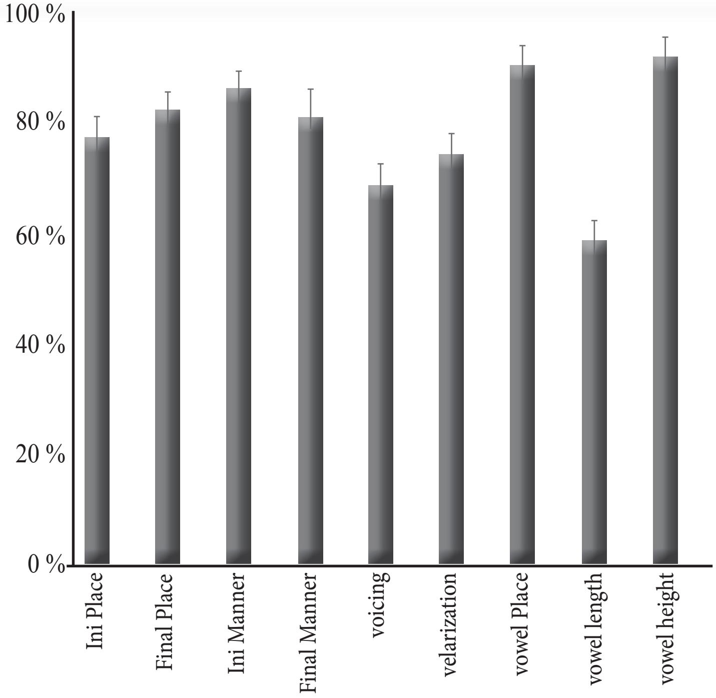
تم إجراء التجربة الثانية من أجل الحصول على صورة أوضح لنتائج التجربة الأولى، ومن أجل السماح بمقارنة النتائج المتعلقة بالإدراك السمعي الكلامي لدى الصم وذوي العسر السمعي مع تلك الموجودة لدى السامعين. تم اختيار أداة التشخيص ArPiSPaC لأنّها تحوي صورًا ممّا يجعلها أكثر إثارة وتشويقًا للأطفال، ولا تكون متعلِّقة بقدرات الطفل على النطق، حيث أنّه يتعيّن على الطفل فقط الإشارة إلى الصورة الملائمة للكلمة التي سمعها.

عيِّنة البحث

شارك في التجربة الثانية 38 طفلًا (21 فتى و17 فتاة) تراوحت أعمارهم بين 2:6 و 5:5 (M = 4:1) ذوو مستوى نموذجيٍّ في السمع والنمو اللغوي، بدون أي تشخيص لأي تأخر في النمو. جميع المشتركين حصلوا على موافقة الأهل وموافقة الباحث الرئيسي في وزارة التربية والتعليم في إسرائيل لاشتراكهم في البحث.

النتائج

تمَّ حساب متوسِّط الدرجات لكل اختبار فرعي وتمّ تغييره إلى نسب مئوية، ثم تم إجراءَ تصحيح التخمين. أظهرت النتائج ترتيبًا طبقيًّا لإدراك المميِّزات الصوتية لدى الأطفال السامعين. الشكل (3) يبيّن التسلسل الهرمي في اختبارات ArPiSPaC للمشاركين السامعين.



الشكل (3). النتائج بالنسب المئوية، وأعمدة الخطأ لكل اختبار فرعي في تشخيصي ArPiSPaC للمشاركين السامعين (تمّ تصحيح النتائج للتخمين)

كانت نتائج إدراك المميّزات الصوتية من قِبَل المشاركين السامعين أعلى من تلك الخاصة بذوي العسر السمعي. وكان إدراكُ المميّزين الصوتيّين للصوائت: ارتفاع اللسان (M=91.23%, SD=20.04) وامتداد الصوت الصائت (M=72.8%, SD =35.34)، أعلى من إدراك المميزات الصوتية للأصوات الصامتة. وكانت الدرجة الأدنى هي لامتداد الصوت الصائت (M=58.42%, SD=40.9), ولميزة الإجهار (M=67.99%, SD=26.65).

استخدام أداتي تشخيص إدراك الكلام السمعيّ في العيادات العلاجيَّة

يتمّ استخدام الأداتين الموصوفتين في العديد من عيادات النطق والسمع في إسرائيل بما في ذلك مراكز إعادة التأهيل مثل «مدرسة الناصرة للصم والمكفوفين» ومستشفى «بني تسيون» في حيفا ومستشفى «هداسا» في القدس والمركز العلاجي «شيماع» وروضات «ميخا» «للأطفال ذوي العسر السمعي.

من أجل تقييم جودة واستخدام أداتي التشخيص، تم إجراء استبيان على نطاق صغير، واشترك فيه 14 اختصاصي تخاطب من شَمال ووسط إسرائيل. يتألّف الاستبيان من سبعة أسئلة. (راجع الاستبيان والنتائج في الملحق د).

أظهرت النتائج أنّ 11 أختصاصيا يستخدمون تشخيص ArPiSPaC و 10 يستخدمون ARAB. وجميعهم يستخدمون كلا التشخيصين لتقييم الإدراك الكلامي ولتدريب ذوي العسر السمعي على تحسين القدرة على التمييز السمعي. يوافق جميع المجيبين الأربعة عشر على أنّ التشخيصين يساعدان في تحديد المشكلات في إدراك الكلام ويؤثّران على العِلاج وبناء برنامج إعادة التأهيل.

مناقشة

وصفت الدراسة الحالية أداتين تمَّ تطويرهما خصيصًا لتقييمٍ إدراك الكلام لدى الأطفال ذوي العسر السمعي. تمَّ تمرير التشخصين على 34 مشاركا ذا عسر سمعي بمستوى متوسِّط إلى عميق. إضافة إلى ذلك، ومن أجل فهم وتحليل النتائج، تمّ تمرير تشخيص ArPiSPac لأطفال سامعين. تعرض المناقشة تحليلا لنتائج الإدراك السمعي للمميِّزات الصوتية لدى ذوي العسر السمعي في التجربة الأولى وتستند في ذلك إلى أبحاث مختلفة في لغات أخرى وإلى نتائج التجربة الثانية لدى الأطفال السامعين. يلي ذلك مناقشة للعلاقة بين الإدراك السمعي الكلامي ومستوى السمع، والعلاقة بين أداتي التشخيص، ثم مناقشة لنتائج إدراك الفونيمات والكلمات واستخدام أداتي التشخيص في يومنا هذا.

الإدراك السمعيّ للمميِّزات الصوتيّة

كشفت النتائج عن وجود ترتيب طبقي في إدراك الكلام السمعي، حيث أنّ إدراك مميزات الأصوات الصائتة كان أفضل من مميزات الأصوات الصامتة. يمكن تفسير ذلك على النحو التالي: الأصوات الصائتة هي ذات قوّة أكبر، مدتها أطول من مدة الأصوات الصامتة (بين 200-100 MS)، وذات ذبذبة منخفضة ومتوفرة لمستخدمي الأجهزة السمعية (Boothroyd, 1984; Ling, 1976). علاوة على ذلك، فإنَّ تدوير وفتح الشفتين في لفظ الأصوات الصائتة يشكّلان إشارات مرئية واضحة، والتي تساعد على إدراك الأصوات وبناء تمثيلات ذهنية لها.

أمّا النتائج لدى الأطفال السامعين فقد أظهرت النتائج أنّ الإدراك السمعي لارتفاع ومكان اللسان في الصوت الصائت كان أفضل من المميزات الصوتية الأخرى. هذه النتيجة قد تفسّر نتائج المشاركين من ذوي العسر السمعي. مع ذلك، أظهر المشاركون السامعون إدراكًا أقل لميزة طول الصوت الصائت (58.4%)، والتي كانت مرتفعة بالنسبة للمشاركين الصم وعسيري السمع (72.8%). يمكن تفسير ذلك بتفسير تطوري، وذلك نظرًا لأنّ المشاركين السامعين في هذه الدراسة كانوا أصغر سنا، حيث تتراوح أعمارهم بين 5:5-2:6 سنوات،

في حين أنَّ متوسِّط العمر لذوي العسر السمعي كان 6 سنوات وخمسة أشهر.

تتوافق النتائج لذوي العسر السمعي مع أبحاث في اللغة الإنجليزية والعبرية. على سبيل المثال، (Hack & Erber, 1982; Rosen, 1992) في اللغة الإنجليزية، وجدوا أنّ إدراك مميِّزات الأصوات الصائتة كان أسهل من التمييز في الأصوات الصامتة. علاوة على ذلك، أظهر (Boothroyd, 1984) أنّه حتى في حالة فقدان السمع العميق، فمن الممكن إدراك مميِّزات ارتفاع ومكان اللسان في الأصوات الصائتة. تمّ العثور على نتائج مماثلة للغة العبرية أيضًا (Kishon_Rabin et. Al., 2002).

كان إدراك المميزات الثلاثة التالية: التفخيم، مكان اللفظ في نهاية الكلمة والتمييز بين الأصوات المجهورة والمهموسة هو الأصعب لدى المشاركين عسيري السمع. تم العثور على نتائج مماثلة في اللغتين الإنجليزية والعبرية (Kishon-Rabin et. Al., 2002; Mahshie, Core & Larsen, 2015). كذلك، أظهرت النتائج أنّ التمييز بين الصوت المجهور والمهموس كان صعبًا أيضا للمشاركين السامعين.

الإدراك السمعي للتفخيم كان ضعيفًا لدى المشاركين ذوي العسر السمعي وخاصة في تشخيص ArPiSPaC، حيث بلغت النتيجة %1.38- بعد تصحيح التخمين. تجدر الإشارة إلى أنّ الإدراك السمعي لميزة التفخيم لدى الأطفال السامعين المشاركين في البحث يُكتسب في جيل متأخر نسبيًا، وبالتالي فإنّ هذه الميزة تعتبَر صعبة الإدراك (Amayreh & Dyson, 1998; Omar, 1973)، ويضعُف لفظها عمومًا في بعض اللّهجات العربيَّة (Rosenhouse, 2002).

إدراك مكان التقاطع كان منخفضًا في كلا اختبارات التقييم، والذي يطابق البحث في اللغة الإنجليزية والعبرية (Boothroyd, 1984; Kishon-Rabin et. al., 2002). مع ذلك، فإنَّ النتائج للمشاركين ذوي العسر السمعي لا تتطابق مع النتيجة للأطفال السامعين الذين شاركوا في هذه الدراسة.

الإدراك لطريقة التقاطع في بداية الكلمة كان أفضل منه في نهاية الكلمة. هذه النتيجة مطابقة لنتائج في لغات أخرى (Boothroyd, 1984; Kishon-Rabin et. al., 2002; Raphael, Borden & Harris, 2007). مع ذلك، كانت نتيجة الإدراك السمعي لطريقة التقاطع في بداية وفي نهاية الكلمة منخفضة، مقارنةً بالنتائج التي توصّلت إليها الأبحاث في اللغة الإنجليزية (Boothroyd, 1984).

العلاقة بين الإدراك السّمعي الكلامي ومستوى السّمع

تمّ الحصول على ارتباط عكسي ذي دلالة إحصائية عالية بين درجات الإدراك السمعي في كلا التشخيصين ومستوى السمع. تشير النتائج أيضًا إلى أنّ الارتباط بين الإدراك السمعي في أداة التشخيص ARAB ومستوى السمع كان أعلى ممّا هو

عليه في أداة ArPiSPaC؛ ممّا قد يشير إلى أنّ الإدراك السمعي في التشخيص ARAB يتأثّر ويكون قابلا لأن يعكس مستوى السمع بشكل أفضل.

العلاقة بين المستوى السمعي وإدراك طريقة التقاطع في بداية الكلمة والتفخيم في تشخيص ARAB كانت هي الأعلى؛ ممّا قد يشير إلى أن إدراك هذين المميزَين الصوتيَّين يعكس المستوى السمعي. أمّا العلاقة بين مستوى السمع وإدراك الإجهار فقد كانت أقل (مع ذلك، فقد كانت أيضًا ذات دلالة إحصائية).

العلاقة بين أداتي التشخيص

أظهرت النتائج أنّ التشخيصَين ArPiSPaC و ARAB مرتبطان بدرجة كبيرة؛ ممّا يساهم في صلاحياتهما وموثوقيتهما لتقييم الإدراك السمعي الكلامي. تمّ الحصول على نتائج مماثلة فيما يتعلّق بالعلاقات بين التشخيصين في اللغة الإنجليزية (Boothroyd, 1984).

إدراك الفونيمات والكلمات

كان متوسِّط درجة الإدراك السمعي للفونيمات هو 61%. هذه النتيجة تختلف عمّا حُصِل عليه في اللغة الإنجليزية، والتي كانت أقل بكثير (12.4%) (Boothroyd, Mulhearn & Gong, 1996).

وكان متوسِّط إدراك الكلمات 18.5%، حيث كانت أعلى درجة إدراك للكلمات هي 50%. يختلف هذا المعدل أيضًا عن نتائج البحوث في اللغة الإنجليزية التي أظهرت نتائج أعلى، تراوحت بين 50% إلى 70% (Boothroyd, Mulhearn & Gong, 1996; Flynn, Dowell & Clark, 1998).

يمكن تفسير النّتيجة المنخفضة التي حصل عليها المشاركون ذوو العسر السمعي في البحث الحالي من خلال حقيقة أنّ الكلمات الأحادية المقطع في اللغة العربية ليست منتشرة بكثرة، وأنّ الكلمات المستخدمة في هذه الدراسة لم تكن مألوفة لدى المشاركين. تفسير آخر وهو ما قد يرجع إلى المميزات الخاصة باللغة العربية.

لقد أظهرت النتائج أنّ إدراك مميزات التفخيم وهي ميزة خاصة باللغة العربية، والتمييز بين الصوت المجهور والمهموس كان منخفضًا لكلتا المجموعتين المشاركتين في البحث؛ وذلك على الرغم من أنّ الارتباط الأكبر لإدراك الكلمات كان متعلقًا بميزة الإجهار، ويليه إدراك طريقة النطق في بداية الكلمة. لذلك، يجدر الانتباه إلى هذه المميزات في علاج وتدريب ذوي العسر السمعي وأثناء رسم خرائط زراعة القوقعة أو تركيب أجهزة السمع.

استخدام أداتَي التّشخيص

تمّ تمرير استبيان لتقييم التشخيصَين المذكورين في البحث الحالي إلى أربعة عشر اختصاصي تخاطب، يعملون مع الأطفال ذوي العسر السمعي في شمال ووسط إسرائيل. أظهرت نتائج الاستبيان الحاجة الماسّة إلى أدوات لتشخيص وعلاج الإدراك السمعي لدى الأطفال عسيري السمع. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أنّ استخدام التشخيصين في التقييم والعلاج هو مرتفع من قِبَل الاختصاصيّين، وأن استخدام التشخيصين يؤثّر على إجراءات العلاج وإعادة التأهيل.

استنتاج

تقدم هذه الدراسة معلومات جديدة وضرورية حول الإدراك السمعي الكلامي للمميزات الصوتية، الفونيمات والكلمات عند الأطفال الناطقين بالعربية مع أو بدون فقدان السمع.

يُعتبر هذان التشخيصان ضروريَّين حيث يُستخدمان لتقييم قدرات الإدراك السمعي الكلامي، ومراقبة وتقييم أجهزة زراعة القوقعة والمُعينات السمعية. بالإضافة إلى ذلك، ونظرًا لأنّ الإدراك السمعي للمميِّزات الصوتية يتبع ترتيبا طبقيا، وكون التشخيصين مرتبطين ارتباطًا ذا دلالة إحصائية موثوقة؛ يمكن لاختصاصي التخاطب معرفة المميزات الصوتية التي يصعب إدراكها وكيفية تطوير علاج التخاطب بشكل أفضل. وفي نهاية المطاف، يسهم هذان التشخيصان في اكتساب الأطفال ذوي العسر السمعي مهارات النطق والإدراك السمعي اللازم.

قيود وتوصيات لأبحاث إضافية

ما يزال من الضروري إجراء مزيد من الأبحاث لاستقصاء معلومات عن الإدراك السمعي لدى ذوي العسر السمعي الذين يستخدمون زرع القوقعة أو السماعات، وتأثيرات العمر على الإدراك الكلامي السمعي لدى الصم وعسيري السمع، ولتقييم كمي ونوعي لتأثير هذين الاختبارين على العلاجات، وطرق إعادة التأهيل، والتدريبات السمعية واستخدام المُعينات السمعية.

المصادر

Amayreh, M. M., & Dyson, A. T. (1998). The acquisition of Arabic consonants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *41*(3), 642-653.

Blamey, P. J., Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Bow, C. P., Wales, R. J., ... & Tooher, R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

Boothroyd, A. (1984). "Auditory perception of speech contrasts by subjects with sensoryneural hearing loss", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *27*: 134-143.

Boothroyd, A. (1991). Assessment of speech perception capacity in profoundly deaf children. *The American journal of otology*, *12*, 67-72.

Boothroyd, A., & Eran, O. (1994). Auditory speech perception capacity of child implant users expressed as equivalent hearing loss. *Volta Review*, *96*(5), 151-67.

Boothroyd A., Mulhearn B., Gong J. & J. Ostroff (1996). Effects of spectral smearing on phoneme and word recognition. *Journal of Acoustic Society of America*, Vol. 100 (3): 1807-1818.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, *15*(2), 325-340.

Flynn, M. C., Dowell, R. C., & Clark, G. M. (1998). Aided speech recognition abilities of adults with a severe or severe-to-profound hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *41*(2), 285-299.

Gelfand, S. A. (2017). *Hearing: An introduction to psychological and physiological acoustics*. CRC Press.

Glasberg, B. R., & Moore, B. C. (1988). Psychoacoustic abilities of subjects with unilateral and bilateral cochlear hearing impairments and their relationship to the ability to understand speech. *Scandinavian Audiology*.

Hack, Z. C., & Erber, N. P. (1982). Auditory, visual, and auditory-visual perception of vowels by hearing-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *25*(1), 100-107.

Kishon-Rabin, L., Gehtler, I., Taitelbaum, R., Kronenberg, J., Muchnik, C., & Hildesheimer, M. (2002). Development of speech perception and production in children with cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, *111*(5_suppl), 85-90.

Ling, D. (1976). *Speech and the hearing-impaired child: Theory and practice*. Deaf.

Mahshie, J., Core, C., & Larsen, M. D. (2015). Auditory perception and production of speech feature contrasts by pediatric implant users. *Ear and hearing*, *36*(6), 653-663.

Obrecht D. (1968) *Effects of the 2nd formant in the perception of velarization in Lebanease Arabic*. The Hague: Mouton.

Olsen, W. O., Van Tasell, D. J., & Speaks, C. E. (1997). Phoneme and word recognition for words in isolation and in sentences. *Ear and Hearing*, *18*(3), 175-188.

Omar, M. K. (2017). *The acquisition of Egyptian Arabic as a native language* (Vol. 160). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Raphael, L. J., Borden, G. J., & Harris, K. S. (2007). *Speech science primer: Physiology, acoustics, and perception of speech*. Lippincott Williams & Wilkins.

Rosen, S. (1992). Temporal information in speech: acoustic, auditory and linguistic aspects. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, *336*(1278), 367-373.

Rosenhouse, J. (2002). "Trends of Colloquial Arabic Dialects in Israel," In: W. Arnold and H. Bobzin (eds.) *"Sprich doch mit deinen Knechten aramaeisch, wir verstehen es!" 60 Beitraege zur Semitistik. Festschrift fuer Otto Jastrow zum 60. Geburtstag* Wiesbaden: Harrassowitz, 599-611.

Saiegh-Haddad, E., & Henkin-Roitfarb, R. (2014). The structure of Arabic language and orthography. In *Handbook of Arabic literacy* (pp. 3-28). Springer, Dordrecht.

ملحق أ. مميِّزات الفونيمات في اللغة العربية

الأصوات الصامتة	انفجاري	احتكاكي	احتكاكي انفجاري	جانبي	أنفي	أنصاف حركات
شفوي	b ب				m م	w و
شفوي سِني		f ف				
سني	t ت tˁ ط d د dˁ ض	s س sˁ ص z ز		l ل		
بين الأسنان		θ ث ð ذ ðˁ ظ				
جرني		ʃ ش ʒ ج	dʒ ج	r ر	n ن	
مؤخرة باطن الفم						j ي
حلقي	k ك q ق	x خ ɣ غ				
بُلعومي		ħ ح ʕ ع				
مِزماري	ʔ ء	h هـ				
الأصوات الصائتة	قصيرة			طويلة		
	أمامية	وسط الفم	مؤخرة الفم	أمامية	وسط الفم	مؤخرة الفم
منخفضة		a			:a	
وسط الفم	e	ə	o	:e	:ə	:o
مرتفعة	i		u	:i		:u

ملحق ب. ثنائيات ذوات فوارق دنيا في تشخيص ArPiSPaC

الاختبار الفرعي الأول – مكان النطق في أول الكلمة

المحفز		الاختياران
Kumm	كُم	kumm, tumm
xatˤtˤ	خط	xatˤtˤ, ʃatˤtˤ
ba:b	باب	ba:b, da:b
ħatˤtˤ	حط	ħatˤtˤ, xatˤtˤ
ammʃ	شم	amm, ħammʃ
ħe:tˤ	حيط	ħe:tˤ, xe:tˤ

الاختبار الفرعي الثاني – مكان النطق في آخر الكلمة

المحفّز		الاختياران
ku:ʕ	كوع	ku:ʕ, ku:z
ri:ħ	ريح	ʃ:ri:ħ, ri
mo:ʒ	موج	mo:ʒ, mo:z
ʃʃra	رش	raʃʃ, raff
daʔʔ	داق	daʔʔ, dabb
da:b	داب	da:b, da:ʔ

الاختبار الفرعي الثالث – طريقة النطق في أوّل الكلمة

المحفِّز		الاختياران
Laff	لف	laff, raff
du:r	دور	du:r, nu:r
Raff	رف	raff, daff
lo:z	لوز	lo:z, ro:z
na:r	نار	na:r, da:r
de:l	ديل	de:l, le:l
da:n	دان	da:n, za:n

الاختبار الفرعي الرابع – طريقة النطق في آخر الكلمة

المحفِّز		الاختياران
tˤa:l	طال	tˤa:l, tˤa:r
dˤabb	ضب	dˤabb, dˤamm
Ħamm	حب	ħamm, ħabb
Dab	دب	dabb, damm
ammʃ	شم	amm, ʃabbʃ
de:r	دير	de:r, de:l

الاختبار الفرعي الخامس – الإجهار

المحفِّز		الاختياران
do:r	دور	do:r, to:r
Zitt	زت	zitt, sitt
ʃ:du	دوش	ʃ:du:ʃ, tu
ʒe:b	جيب	ʒe:b, ʃe:b
xe:m	خيم	xe;m, ge:m
Serr	سر	serr, zerr
ti:n	تين	ti:n, di:n
ʃʃra	رش	raʃʃ, raʒʒ
ka:z	كاز	ka:z, ka:s
fa:s	فاس	fa:s, fa:z

الاختبار الفرعي السادس – التفخيم

المحفِّز		الاختيارين
Damm	دم	damm, dˤamm
tˤall	طل	tˤall, tall
sˤe:f	صيف	sˤe:f, se:f
ti:n	تين	ti:n, tˤi:n
Dab	دب	dabb, dˤabb
ʕadd	عد	ʕadd, ʕadˤdˤ
ba:sˤ	باس	ba:sˤ, ba:s

الاختبار الفرعي السابع – امتداد الصوت الصائت

المحفِّز		الاختيارين
da:b	داب	da:b, dabb
daʔʔ	دق	daʔʔ, da:ʔ
Full	فل	full, fu:l
tˤa:l	طال	tˤa:l, tall
Bass	بس	bass, ba:s

الاختبار الفرعي الثامن – مكان اللسان في الصوت الصائت

المحفِّز		الاختيارين
ʕu;d	عود	ʕu:d, ʕi:d
fi:l	فيل	:fi:l, fu
do;r	دور	do:r, de:r

الاختبار الفرعي التاسع – ارتفاع اللسان في الصوت الصائت

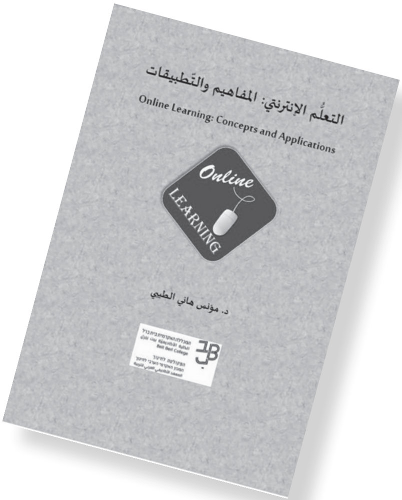
المحفز		الاختيارين
da:r	دار	da:r, de:r
Dibb	دب	dibb, dabb
ki:s	كيس	ki:s, ka:s
na:r	نار	na:r, nu:r
du:r	دور	du:r, do:r
sa:ʔ	ساق	sa:ʔ, su:ʔ

ملحق ج. المحفِّزات في تشخيص ArAB

قائمة أ		قائمة ب		قائمة ج	
شط	ʃatˤtˤ	عض	ʕadˤdˤ	جد	ʒadd
فاس	fa:s	داب	dˤa:b	طاق	tˤa:ʔ
مخ	moxx	غش	goʃʃ	تم	Tomm
هون	ho:n	هون	ho:n	روب	ro:b
دق	duʔʔ	أف	ʔuff	ضخ	dˤuxx
كوز	ku:z	سور	su:r	نوح	nu:ħ
لص	lisˤsˤ	زت	Zitt	لص	lisˤsˤ
ريح	ri:ħ	صيت	sˤi:t	عيش	ʕi:ʃ
ضع	dˤeʕʕ	خل	Xell	فز	Fezz
بيت	be:t	حيط	ħe:tˤ	هيك	he:k
قائمة د		**قائمة هـ**		**قائمة و**	
حل	Ћall	جف	ʒaff	حب	Ћabb
بات	ba:t	كاز	ka:z	صاد	sˤa:d
أم	ʔomm	بن	Bonn	كم	Komm
جوخ	ʒo:x	طوق	tˤo:ʔ	جوخ	ʒo:x
رز	Ruzz	خد	Xudd	أف	ʔuff
شوف	ʃu:f	توش	tu:ʃ	طول	tˤu:l
ضد	dˤidd	لص	lisˤsˤ	ست	Sitt
صيت	sˤi:t	ريح	ri:ħ	ريش	ri:ʃ
عس	ʕess	عس	ʕess	هز	Hezz
هيك	he:k	غيم	ge:m	عين	ʕeen

الملحق د. أسئلة ونتائج استبيان لتقييم التشخيصين ArPiSPaC و ARAB

		ArPiSPaC				ArAB			
		دائمًا	أحيانًا	نادرًا	بتاتًا	دائمًا	أحيانًا	نادرًا	بتاتًا
1	ما هي وتيرة استخدامك لأداة التشخيص	10	1		3	7	2	1	4
2	هل تستخدم التشخيص كأداة لتقييم الاداء السمعي؟	10	1		3	8	1	1	4
3	هل تستخدم التشخيص كأداة لتقييم المُعينات السمعية؟	10	1		3	8	1	1	4
4	هل تستخدم التشخيص كأداة للتدريب السمعي؟	10	1		3	8	1	1	4
5	هل يُمكّن التشخيص من تحديد مشاكل معيّنة في الإدراك السمعي؟	14				14			
6	هل يؤثّر استخدام التشخيص على برنامج العلاج؟	14				14			
7	هل يؤثّر استخدام التشخيص على عملية إعادة التأهيل؟	14				14			



مراجعة كتب - סקירת ספרים

نمر بياعة | **נימר ביאעה**

التعلم الإنترنتي: المفاهيم والتطبيقات للمؤلف د. مؤنس هاني طيبي

محمود أبو فنة | **מחמוד אבו-פנה**

توظيف علوم التّربية والتّعليم في تدريس اللّغة العربيّة - للمؤلف د. نمر اسمير

نمر بياعة

التعلم الإنترنتي: المفاهيم والتطبيقات

للمؤلف د. مؤنس هاني طيبي

يعرض الكاتب في هذا الكتاب أهم المصطلحات والمفاهيم والتطبيقات والمنظومات التي تتعلق بالتعلم الإنترنتي بطريقة سهلة وسلسة تنتقل بالقارئ من مرحلة إلى مرحلة ومن مفهوم لآخر بتسلسل منطقي وفكري مميز. لغة الكاتب واضحة وسليمة تُشجع القارئ على الاستمرار في القراءة وتُسهل عليه فهم المضمون لإثراء معارفه العلمية في مجال التعلم الإنترنتي. عَرْض المصطلحات العلمية وتعريفها وترجمتها للغة العربية يجعل الكتاب مصدرًا علميًا عربيًا مُناسبًا لطلاب الكليات والمعلمين متحدثي اللغة العربية. لذا، يمكن استخدام هذا الكتاب كمرجع في دورات الاستكمال وفي مساقات متعددة في كُليات تأهيل المعلمين لتوضيح مفاهيم التعلم الإنترنتي وطرق استخدامه.

يبدأ الكاتب بعرض تاريخ التعلم والتعليم عن بُعد وصولًا بأحدَث المنظومات للتعلم الإنترنتي كمساقات MOOC، ثم يُوحّد المصطلحات والتسميات المستخدمة لوصف التعلم والتعليم عن بُعد ليتفق في النهاية على استخدام تسمية التعلم الإنترنتي ويُعرّفه بوضوح. ويستمر الكاتب بذكر أهم مميزات هذا النوع من التعلم. ينتقل بعدها للتمييز بين الاتصال المتزامن والغير مُتزامن واستخدامهما في مساقات التعلم الإنترنتي، كما يوضح الفرق بين مساق إنترنتي كامل ومساق إنترنتي جزئي، ويقارن بين التعلم الإنترنتي والتقليدي. يختم الكاتب الفصل الأول بوصف مُسهب لإيجابيات التعلم الإنترنتي ولسلبياته بطريقة تساعد المحاضر، الّذي يستخدم هذا الكتاب مع طلابه، على فتح نقاش وحوار علمي فكري اجتماعي تربوي حول التعلم الإنترنتي.

يتمحور الكاتب في الفصل الثاني حول أهمية التخطيط بصورة مناسبة لتشجيع وتطوير التفاعل في المساقات الإنترنتية مُشددًا على التقاطعات بين أنواع التفاعل المتاحة في المساقات الإنترنتية: التفاعل بين الطالب والمحتوى، التفاعل بين الطالب والمدرّس والتفاعل بين الطلاب أنفسهم. يصف أنواع تفاعلات أُخرى بحسب نظريات لباحثين متنوعين: تفاعل بين المحتوى والمحتوى، تفاعل بين المدرسين أنفسهم وتفاعل

بين المدرس والمحتوى. ينتقل بعدها لتوضيح طرق قد تجعل المساقات الإنترنتية أكثر تفاعلية، كاستخدام أدوات اتصال مُتعدّدة ووضع خطة لتطبيق كل أداة، ثم يُشدد على أهمية تبني استراتيجيات تدريس متنوعة للتحفيز على التفاعل، ويصف بشكل مُفصّل بعض هذه الاستراتيجيات، كالتعلم القائم على المشكلات والتعلم القائم على المشاريع. يُنهي الكاتب الفصل بذكر وتوضيح أهم الممارسات الّتي على المدرّس الإنترنتي اتباعها خلال المساق لتجيعه وإنجاحه. هذه النصائح في غاية الأهمية لكل محاضر أو مُبادر يرغب في تدريس مساق إنترنتي، وعليه اتباعها وإبقائها في ذهنه لتصبح تصرفات تلقائية يسير بحسبها أثناء عمله كمدرس لمساق إنترنتي.

في الفصل الثالث والرابع يتطرق الكاتب للمنتديات التعليمية، ويصف بالذات تأثيرها على تحسين وتعزيز التعلم الإنترنتي، وخاصة الغير متزامن. يعتمد الكاتب هنا على أبحاث تُشير إلى أهمية التفاعل والمناقشة بين الطلبة والمدرسين من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، وأن لمنتديات المناقشة دور أساسي في رفع مستوى التفاعل والتعاون بين المشتركين في مساق إنترنتي غير مُتزامن. كما ويُشدّد على أهمية التخطيط والدعم المستمر والإدارة السليمة من قِبَل المدرس لإنجاح التفاعل والتعاون في هذه المنتديات.

يُعدِّد الكاتب أيضًا المركبات والعناصر الأساسية الّتي من شأنها أن تجعل منتديات المناقشة التعليمية في مساقات التعلم الإنترنتي ناجحة وفعّالة. ترتكز هذه المُركبات على نظرية التعلم البنائي، مبادئ بيداغوجية ومبادئ العمل التعاوني. من بين هذه المركبات، يُفصِّل الكاتب دور التوجيهات والإرشادات والتعليمات التحضيرية حول الاشتراك في المنتدى، مثل: معايير التقييم، أهداف الحوار والمناقشة، وقواعد للحفاظ على أن تكون منتديات المناقشة مُنظّمة. كما ويصف كيفية دمج التعلم التعاوني في المنتديات من خلال منتديات مناقشة لمجموعات صغيرة ومنتديات مناقشة مركزية. كما ويتناول دور المدرّس في تنظيم الحوار في المنتديات من خلال: طرح الأسئلة، تصميم فعاليات جماعية تعاونية وتقديم تغذية مُرتدة للمُشتركين في المنتدى.

يستمر الكاتب في الفصل الرابع بالتطرق للمُنتديات التعليمية، ويُميز بين نوعين: منتديات تعليمية غير مُنظّمة وأُخرى مُنظّمة، ويُشير إلى أن الأبحاث تؤكد التأثير الإيجابي للمُنتديات المنظمة في تحسين المهارات التعليمية لدى الطلاب. يعرض الكاتب بحثًا يفترض أن تنظيم وإدارة صحيحة للمنتدى التعليمي من شأنه أن يرفع مستوى المهارات التعاونية لدى الطلاب بشكل عام، ولدى طلاب علم الحاسوب بشكل خاص. يصف الكاتب عناصر أساسية ضرورية ليكون التعلم التعاوني ضمن المجموعة فعالًا، ويوضح أهم فوائد طريقة التعلم التعاوني، ويُبرز أهم التأثيرات

الإيجابية للتعلم التعاوني على اندماج المتعلم في المسار الأكاديمي والمهني في سوق العمل الحديث، ويُشير إلى أهم المقومات لنجاح العمل التعاوني.

يصف الكاتب مبنى مُنتدى تعليمي مُنظّم يرتكز عليه البحث المعروض في الفصل الرابع، ويُلخص الخطوات الّتي تم اتّباعها لتنظيم المنتدى التعليمي، ثم يصف منهجية البحث ويضم في الملحق 1 استمارة لفحص الفروق في تحسين المهارات التعاونية بين الطلاب المشتركين في المنتدى المنظّم والطلاب المشتركين في المنتدى الغير منظّم. تجدر الإشارة إلى أنّ البحث ضم 123 طالبًا وطالبة (معظمهم إناث) عرب يَدرُسون علم الحاسوب في كليتين للتربية، وخلص البحث للنتيجة الرئيسية بأنّ المشتركين في المنتدى التعليمي المنظّم أبدوا مهارات تعاونية أعلى من الطلاب الّذين اشتركوا في المنتدى الغير مُنظّم. ينتهي هذا الفصل بتفسير الكاتب لنتائج البحث ومسبّباتها، وعرض توصيات بخصوص المبنى التنظيمي للمنتديات التعليمية.

في الفصل الخامس، يعرض الكاتب دراسة أُخرى تبحث آراء وتصورات طلاب اللقب الأول في كلية تأهيل معلمين حول تجاربهم في التعلم الإنترنتي، وتحديد العوامل الّتي تؤثر على مدى إدراكهم لجودة المساق الإنترنتي. يبدأ الكاتب بعرض خلفية نظرية حول جودة التعلم الإنترنتي، ثم يصف أهمية الدراسة والهدف منها. يتبع هذا منهجية البحث وأسئلته، ثم وصف لعينة البحث وأداته. نتج من الدراسة أنّ تصورات الطلاب للمساقات الإنترنتية تتعلق بتصميم المساق، محتوى المساق، التفاعل بين الطلاب المشتركين في المساق، والتفاعل بين المتعلم والمدرّس. وقد قام الكاتب بعرض نقاش مفصّل حول نتائج الدراسة لكل بند من هذه البنود، وعدّد العوامل الرئيسية الّتي تُحدد جودة المساقات الإنترنتية، كما أشار إليها الطلاب بأنفسهم. ينتهي الفصل الخامس بعرض استنتاجات وآثار الدراسة بحسب الكاتب، ثم اقتراحات لأبحاث مُستقبلية وتوصيات لضمان الجودة والنوعية في التعلم الإنترنتي.

ينتهي الكتاب في الفصل السداس الّذي يصف نماذج بيداغوجية مُستخدمة في دمج الإنترنت والتكنولوجيا الرقمية في عملية التعليم والتعلم، ويعرض أمثلة لهذه النماذج ويقترح متى يختار المدرّس هذه النماذج. وقد تم عرض النماذج التّالية: قائمة مواقع، صيد المعلومات، الرحلات المعرفية على الويب، السداسية الكُبرى. بعدها، يُصنّف الكاتب في فئات أدوات وتطبيقات رقمية تخدم البيداغوجيا الحديثة وتُساهم، من خلال استخدامها بالشكل الصحيح في سيرورة التعلم، سواء كان عن قرب أو عن بُعد، في جعل عملية التعليم والتعلم ناجحة، مُفيدة، ومُشوقة أكثر، وفي نفس الوقت مشحونة بالقدرة على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المتعلمين. وقد تم وصف الفئات التّالية: تطبيقات تدعم المشاركة في المستندات والعمل التعاوني،

تطبيقات لتخزين الملفات ومُشاركتها، تطبيقات لإنشاء النماذج الرقمية، تطبيقات لتسجيل وتحرير مقاطع الفيديو، تطبيقات لإنشاء الفيديوهات التفاعلية، والمحتوى التفاعلي والصور التفاعلية، تطبيقات الحائط الرقمي وغيمة الكلمات، ألعاب تعليمية تفاعلية وتطبيقات وبرامج لبناء المواقع.

تجدر الإشارة إلى أنّ الكاتب قد تطرق في الملحقين 2 وَ 3 إلى نصائح للبحث عن معلومات في شبكة الإنترنت، بالذات لمحرّكات البحث العادية ومُحركّات البحث الفوقية. وكذلك تطرق لأهم التحديات التكنولوجية الماثلة أمام جهاز التعليم المحلّي فيما يخص دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في السيرورة التعليمية التعلمية.

في الخلاصة، هذا الكتاب مُناسب لكل مُحاضر أو معلم يود الدخول لعالم التعلم الإنترنتي لبناء مساق للتعلم عند بُعد أو جزئي. كذلك يُثري هذا الكتاب كُل متعلم بمساقات عن بُعد، بحيث يُوضح له المصطلحات والمفاهيم والسيرورات الّتي يمر بها خلال مسيرة تعلمه من خلال هذه المساقات. بالطبع، يُمكن استخدام هذا الكتاب كمصدر رئيسي للطلاب في المساقات النظرية الّتي تتحدث عن دمج التكنولوجيا في تدريس المواضيع المختلفة، وتصف بيئات تعلم غنية بالأدوات التكنولوجية.

محمود أبو فنّه

نمر إسـمير
توظيف علوم التّربية والتّعليم في تدريس اللّغة العربيّة

نمر إسمير. توظيف علوم التّربية والتّعليم في تدريس اللّغة العربيّة.
الطبعة الأولى 2018. 238 صفحة. قطع كبير.
الكتاب جزآن: في الجزء الأوّل سبعة فصول، وفي الجزء الثاني خمسة فصول.
بعد عرض فهرس محتويات الكتاب (الصفحات 5 – 10) يرد الإهداء:
«إلى المعلّم الذي اختار مهنة التدريس عن قناعة. إلى المعلّم الذي يرى في مهنة التدريس وسيلته لتحقيق ذاته وطموحاته. إلى المعلّم الذي يعمل دائمًا على تطوير فلسفة تربويّة يؤمن بها وتضع الإنسان/التلميذ في أعلى درجات المِرقاة. إلى المعلّم الذي يختار ويخطّط لمواجهة التحدّيات وتحمّل المسؤوليّات. إلى المعلّم الذي أومن بأنّه الوحيد الذي يستطيع أن يُحدث التغيير المرتقَب في مدارسنا.

إلى هذا **المعلّم/المعلّمة** أهدي كتابي هذا ...»

ولو تمعنّا في صفات المعلّم الذي يُهدي المؤلّف له كتابه لبدت لنا صفاتُه مثاليّة إلى حدٍّ كبير، فهو صاحب فلسفة تربويّة يؤمن بالطالب/الإنسان، وهو الوحيد الذي يعوّل عليه في تغيير أوضاع مدارسنا، وهو الّذي اختار هذه المهنة عن قناعة ليحقّق بها ذاته وطموحاته، وهو مَن يخطّط لمواجهة التحدّيات وتحمّل المسؤوليّات.

ولا ينسى نمر إسمير في نهاية الإهداء أن يذكر أنّه يتوجّه إلى الجنسين: المعلّم والمعلّمة!

في هذه الإشارة إلى ذكر المعلّمة يغيب ذكر التلميذة؛ لذلك كان يكفي الاقتصار على (المعلّم والتلميذ) وتسجيل ملاحظة أنّه يقصد الجنسين: المعلِّم والتلميذ؛ المعلّمة والتلميذة.

ويلي ذلك «مقدّمة وتمهيد» – ص 16 – 17 – للمؤلّف نمر إسمير، وهنا نقرأ أنّ هدف مضامين الكتاب هو إعداد معلّم مهنيّ لتدريس اللغة العربيّة وآدابها.
كذلك نقرأ نقدَ المؤلّف لمناهج تعليم العربيّة وآدابها وخاصّةً في المدرسة فوق

الابتدائيّة، حيث يرى أنّها: «لا زالت تقليديّة نتوارثها من جيل إلى جيل مع تغييرات لا تعتمد على دراسات وأبحاث عالميّة أو محلّيّة، ولا تتصل بالتغيير الذي نتوخّاه وننتظره – ص 16».[1]

ويتطرّق نمر إسمير في هذه المقدّمة إلى نظريّتين وهما: «المنهج الحلزونيّ» لبرونر، و«التعلّم ذو المعنى» وضرورة دراستهما وتطبيقهما في إعداد المناهج الجديدة، وتغيير إستراتيجيّات وطرائق التدريس التقليديّة الخطابيّة.

كذلك يدعو إلى الفصل بين تعليم اللغة العربيّة وتعليم الأدب وعدم الخلط بينهما.

ويعتبر إسمير كتابه مصدرًا لطلبة المعاهد العليا الذين يدرسون للحصول على شهادة تدريس اللغة العربيّة وآدابها، ومصدرًا للمعلّمين في الحقل لتحسين أدائهم ونجاعته.

الجزء الأوّل من الكتاب (ص19 – ص 119)

في هذا الجزء يوجد سبعة فصول:

الفصول الثلاثة الأولى تتمحور حول المعلّم كما يلي:

المعلّم والاستنارة المهنيّة، المعلّم وتطوير مهارات وكفايات التدريس، المعلّم ومنهاج التعليم.

الفصول الأربعة المتبقية في هذا الجزء، جاءت كما يلي:

العمليّة التعليميّة/التعلّميّة/التربويّة، عِلم التّدريس، إستراتيجيّات وطرائق التدريس، إستراتيجيّات وطرائق التدريس ومواضيع التعليم المرتبطة بها.

فيما يلي أبرز الآراء والأفكار والطروحات الواردة في فصول الكتاب:

في **الفصل الأوّل** (المعلّم والاستنارة المهنيّة) يتحدّث نمر إسمير عن المعلّم المهنيّ المحترِف الذي يسعى لتمكين تلاميذه من النماء والتطوّر. والمفروض أن يكون إعداد ذلك المعلّم قد شملَ

الأبعاد الأربعة التالية:

- الإعداد الأكاديميّ في الموضوع (تخصّص في مادّة دراسيّة أو أكثر).
- الإعداد التربويّ المتمثّل في دراسة علوم التربيّة وما يتّصل بها من عِلم النفس، عِلم الاجتماع، الفلسفة وغيرها.

1. سأتطرّق إلى هذا الرأي/الحكم للمؤلّف نمر إسمير – وغيره من الآراء والأحكام التي وردت في الكتاب – في نهاية استعراض الكتاب تحت عنوان: «تعقيب وملاحظات».

- الإعداد البيداغوجيّ/التعليميّ ويشمل عِلم التربية، وعلم التدريس العامّ والخاصّ، والمناهج التعليميّة وغيرها.

- الإعداد العمليّ وهو تطبيق ما تمّت دراسته نظريًا.

- الإعداد الثقافيّ ويشمل ثقافة المجتمع المحلّيّ والثقافة العامّة.

في **الفصل الثاني** (المعلّم وتطوير مهارات وكفايات التدريس) - تأكيد على اكتساب المعلّم المهارات والكفايات التدريسيّة مثل: التخطيط، التنفيذ والتقويم. وهنا تندرج مهارة صِياغة الأسئلة ومهارة تحفيز التلاميذ وتنمية التفكير والإبداع.

في **الفصل الثّالث** (المعلّم ومنهج التعليم) - يتحدّث عن إكساب المعلّم مهارة صِياغة الأهداف بمستوياتها المختلفة التي تحقّق اكتمال النماء الشامل لشخصيّة الطالب الإنسانيّة.

وجدير بالمعلّم أن يتمكّن من مهارة صياغة الأهداف السلوكيّة وتطبيقها في تدريسه مستعينًا بصنافة/مِرقاة بلوم في أبعادها الثلاثة: البعد العقليّ المعرفيّ، البعد العاطفيّ الانفعاليّ، والبعد النفس حركيّ.

ويشمل المنهج المضامين التي تحقّق الأهداف المصوغة، وهنا يطرح نمر إسمير نظريّة المنهج الحلزونيّ اللولبيّ الذي يراعي مراحل النمو العقليّ للطفل، فيعتمد التدرّج والتوسّع والتعمّق في تعلّم المفاهيم والأفكار.

في **الفصل الرابع** (العمليّة التعليميّة/التعلّميّة/التربويّة) - يذكر أنّه ينبغي للمعلّم «أن يلائم بين طريقته في التعليم وطريقة تلميذه في التعلّم ص 63».

والعمليّة التعليميّة عادةً تمرّ في أربع مراحل رئيسيّة: مرحلة تحديد الأهداف، مرحلة اختيار طرائق ووسائل التدريس، مرحلة التطبيق والتنفيذ، ومرحلة التقويم.

ويشير نمر إسمير إلى صعوبة قياس الأهداف المرتبطة بالقيم الحضاريّة والإنسانيّة.

ثمّ يورد المؤلّف تعريفات لعدد من المفاهيم المرتبطة بعمليّة التعليم - التعلّم مثل: ماهيّة التربية، الفلسفة التربويّة، الموقف التعليميّ/التعلّميّ، الخبرة التعلّميّة، التعليم، التدريس، التعلّم، الهدف التعليميّ السلوكيّ، التخطيط، أنواع التقويم، إستراتيجيّة التدريس، إرشاد المعلّمين.

في **الفصل الخامس** (عِلم التدريس) - يُعتبر التدريس كنشاط مهنيّ يقوم به المعلّم من خلال عمليّات التخطيط والتنفيذ والتقويم لتحقيق الأهداف وتطوير قدرات التلاميذ على التعلّم الذاتيّ والاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة في التعلّم الذاتيّ في

المستقبل.

ويؤكّد المؤلّف على أهميّة التخطيط الناجح وفوائده للعمليّة التعليميّة التعلّميّة.

تحتلّ صياغة الأهداف مكانة بارزة في عمليّة التخطيط، وقد تشتمل على: المهارات المتنوّعة، الاهتمامات والاتجاهات، المبادئ والأيديولوجيّة المرغوبة، المعلومات والمفاهيم، الحقائق والآراء والقوانين والنظريّات والقيم بأنواعها.

أمّا مصادر الأهداف فتكون: فلسفة المجتمع وحاجاته، فلسفة التربية، طبيعة المتعلّم، بنية المادة الدراسيّة.

يُفصّل المؤلّف الحديث عن تصنيف بلوم في أبعاده الثلاثة وانعكاس ذلك في صياغة أهداف التدريس لوحدة دراسيّة.

في الفصل السادس (إستراتيجيّات وطرائق التدريس) - يصنّف المؤلّف إستراتيجيّات وطرائق التدريس كالتالي:

إستراتيجيّة المواجهة التقليديّة، إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، إستراتيجيّة التعلّم الفرديّ.

وفي جميع الاستراتيجيّات يعتبر المعلّم «الأساس في العمليّة التعليميّة التربويّة، فعمليّة التعليم تصلُح بصلاح المعلّم، وتضعُف بضعفه. ص 94» والمعلّم الجيّد يكون شريكًا فعّالًا في عمليّة إعداد المنهج وليس مستهلكًا سلبيًّا له.

في الفصل السّابع (إستراتيجيّات وطرائق التدريس ومواضيع التعليم المرتبطة به)

- يتطرّق المؤلّف في هذا الفصل إلى إستراتيجيّات وطرائق التدريس بالتفصيل:
- إستراتيجيّة المواجهة وفيها المعلّم يكون فعّالًا والطالب يكون متلقّيًا سلبيًّا.
- إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ في مجموعات صغيرة بأنواعها (طريقة ستاد، طريقة جيكسو، طريقة التعلّم معًا، طريقة مجموعات البحث أو دراسة).

ويعتبر نمر إسمير التعلّم التعاونيّ هو الاتجاه السليم، بينما ينتقد طرائق التعليم التقليديّة والمناهج القديمة. ومع ذلك، يدعو إسمير إلى التنويع في طرائق التدريس مراعاةً لاختلاف الطلاب في طرائق التفكير والتعلّم.

الجزء الثاني: توظيف علوم التربية والتعليم في تدريس اللغة العربيّة وآدابها (ص 122 -202)

يعتبر هذا الجزء القسم التطبيقيّ العمليّ لتوظيف علوم التربية والتعليم في تدريس

اللغة العربيّة وآدابها، وقد وردَت فيه خمسة فصول على النحو التّالي:

المفاهيم الأساسيّة المساعدة على فهم وتخطيط عمليّات التربية والتدريس والتعلّم، مناهج المدرسة الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة، كتب تعليم القراءة للمبتدِئين في الصفّ الأوّل، مناهج اللغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة، مناهج الأدب العربيّ للمرحلة لابتدائيّة وفوق الابتدائيّة – قراءة في أدب الطفل.

سنقوم بعرض موجز لأبرز النقاط التي وردت في الفصول الخمسة في الجزء الثاني:

في **الفصل الأوّل** (المفاهيم الأساسيّة المساعدة على فهم وتخطيط عمليّات التربية والتدريس والتعلّم) - يورد المؤلّف تعريفات للمفاهيم الأساسيّة باختصار (قسمٌ منها ورد في الجزء الأوّل ص 66 – 69): المفهوم، التربية، الفلسفة التربويّة، التدريس، التعلّم، التعلّم الفعّال، الهدف التعليميّ السلوكيّ، المنهج، مدخل بنية العلم، المحتوى، إستراتيجيّة التدريس، التقويم وأنواعه، المهارة، الكفاية...

وفي هذا الفصل يكرّر نمر إسمير دعوته إلى «الفصل الكلّيّ والتامّ بين منهج اللغة ومنهج الأدب ابتداءً من الصفّ الثاني الابتدائيّ، وكذلك أن يُكتَب منهج تعلّم القراءة للصفّ الأوّل منفردًا. وذلك لأنّ البنى الفكريّة مختلفة. فالمفاهيم اللغويّة تُعالَج بأساسات منطقيّة، بينما المفاهيم الأدبيّة تعتمد أساسًا على المشاعر والأحاسيس والعواطف وغيرها، ص 126».

في **الفصل الثّاني** (مناهج المدرسة الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة) - يورد المؤلّف في هذا الفصل نموذج تايلور في إعداد المناهج.

بعد ذلك يتطرّق إلى التربية اللغويّة في الصفّ الأوّل من حيث أهدافها ومجالاتها، ويذكر عوامل التربية اللغويّة الخارجيّة والداخليّة، ثمّ يوضّح مجالات التربية اللغويّة الأربعة: القراءة، الكتابة، التكلّم، الاستماع.

في **الفصل الثالث** (كتب تعليم القراءة للمبتدئين في الصفّ الأوّل) - نجد المؤلّف ينتقد كتب الصفّ الأوّل المستعملة في مدارسنا العربيّة لأنّها تفتقد المعايير المطلوبة وغالبًا جاءت بلا «مرشد للمعلّم».

بعد ذلك يتحدّث إسمير عن كتاب «الرائد» للصفّ الأوّل الذي صدر في نهاية الثمانينات من القرن الماضي والذي شارك هو في تأليفه. اعتمد هذا الكتاب على الطريقة التحليليّة التركيبيّة، وشمل أربع مراحل: مرحلة التهيئة، مرحلة البدء في القراءة بحسب الطريقة التحليليّة، مرحلة التحليل ومرحلة إتقان القراءة والاستقلاليّة فيها.

وينتقل إلى بيان ميّزات كتاب الصفّ الأوّل المطلوب.

ويشمل هذا الفصل كذلك استعراضًا لكتب الصفّ الأوّل التي صدرت في بعض الدول العربيّة وفي البلاد وخصائص تلك الكتب وسلبيّاتها.

أخيرًا يعقد المؤلّف مقارنة بين «كتابي الأوّل» الصادر 2005 تأليف نمر إسمير وصفية عرفات، وكتاب «العربيّة لغتنا» الصادر عن مطاح (مركز التكنولوجيا التربويّة) — مُظهرًا إيجابيّات «كتابي الأوّل» وسلبيّات «العربيّة لغتنا».

يؤيّد إسمير الطريقة التوليفيّة (المزج بين التحليليّة والتركيبيّة) في تعليم القراءة للمبتدئين ولا يستسيغ الطرق التركيبيّة على حِدة.

الفصل الرّابع (مناهج اللغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة)

في مستهلّ هذا الفصل الرّابع يقرّر نمر إسمير أنّ مناهج اللغة العربيّة الموجودة وطريقة التعليم الوجاهيّة التقليديّة «هي السبب الرئيس للفشل الذريع في تدريس اللغة العربيّة وآدابها وفي تدريس الكتابة والتعبير في جميع مراحل التعليم في مدارسنا، ص 159».

ويكرّر المؤلّف دعوته للفصل بين تدريس اللغة وتدريس الأدب بسبب اختلاف البنية المعرفيّة بينهما.

لذلك فهو لديه سلسلتان من الكتب التي بدأ في تأليفها: سلسلة «مفاهيم لغويّة وإملاء وتعبير» لتعليم اللغة، وسلسلة «قراءة في أدب الطفل» لتعليم الأدب.

في هذا الفصل يطرح نمر إسمير اقتراحاته لمنهج اللغة وأهدافه ومضامينه، مع مواصفات لكتب التعليم فيه.

الفصل الخامس (مناهج الأدب العربيّ للمرحلة الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة – قراءة في أدب الطفل)

يتمحور هذا الفصل حول الحديث عن منهج الأدب، أهدافه، تدريس الأدب، عناصر الأدب الأربعة: الأفكار، العاطفة، الخيال، والأسلوب. ثمّ يأتي تخطيط تعليم الأدب، إستراتيجيّات وطرائق التعليم، كيفيّة التخطيط لوحدة تعليميّة، تنفيذ التخطيط بناءً على الأهداف المصوغة مع التركيز على الأهداف في البعد العاطفيّ الوجدانيّ.

وقد خصّص المؤلف حيّزًا لكيفيّة تدريس الشِّعر وعِلم العَروض.

وواصل المؤلّف في عرض التخطيط لعمليّتي التعليم والتعلّم، متوقّفًا عند المفاهيم المرتبطة بالمعلّم وتعليم القراءة بأنواعها، ومفصّلًا فوائد التخطيط الجيّد، واختتم هذا الفصل بإجراء مقارنة بين اللغة المعياريّة الحديثة واللغة التراثيّة الكلاسيكيّة،

مع تطرّق إلى التعريب اللفظيّ في اللغة المعياريّة الحديثة.

مراجع الكتاب:

المراجع العربيّة وعددها 25; المراجع العبريّة وعددها 6; المراجع الإنجليزيّة وعددها 6.

المُلحق: (نماذج دروس للمدارس الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة)

وقد عرضت ثلاثة نصوص للمدرسة الابتدائيّة وهي:

العنزات الثلاث، المُهر الصغير، المعلّمة الصغيرة.

أمّا للمدرسة فوق الابتدائيّة فقد وردت خمسة نصوص وهي:

لماذا سكت النهر، الوصيّة، عطر الأمّهات، الباسمة، قصيدة أنت وأنا.

وقد شمَلت النماذج النصيّة للدروس: الأهداف في المجالات المختلفة، أسئلة بمستويات مختلفة، وملاحظات ديداكتيكيّة وتوجيهيّة.

تعقيب وملاحظات:

إنّ موضوع تدريس اللغة العربيّة وآدابها، وتحصيل المتعلّمين فيه قد شَغَلَ - وما زال يشغل - الكثير من محبّي اللغة العربيّة والباحثين والدارسين منذ عشرات السنين، خاصّة وأنّ هناك عدم رضا من التمكّن وإتقان مهارات اللغة الأساسيّة الأربع (التكلّم، فهم المسموع، القراءة وفهم المقروء، والتعبير الكتابيّ) باللغة العربيّة المعياريّة.

هناك من يغالي في وصف حال اللغة العربيّة ويعتبر ذلك «محنة»، وهناك مَن هو معتدل ويشير إلى انتشار التعليم وتقليص الأميّة والتحسّن في مستوى استخدام اللغة المعياريّة وشيوعها.

لذلك، بودّي أن أشكر المؤلّف نمر إسمير على هذا الكتاب الشامل الذي جمع بين التنظير المدعوم بالاطّلاع على الدراسات والبحوث الجادّة، وبين التطبيق العمليّ النابع من التجربة الشخصيّة في التدريس والإرشاد والتوجيه ساعيًا إلى الارتقاء والجودة في تدريس اللغة العربيّة وآدابها.

كما أتّفق معه في رأيه بأنّ: «المعلّم هو الأساس في العمليّة التعليميّة التربويّة؛ فعمليّة التعليم تصلُح بصلاح المعلّم وتضعُف بضعفه. ص 94).

والمعلّم الجيّد عند المؤلّف هو المعلّم المهنيّ المحترف الذي تمّ إعداده وتأهيله أكاديميًّا وتربويًّا وبيداغوغيًّا وعمليًّا وثقافيًّا، لذلك هو ملمٌّ في موضوع تخصّصه، ومطّلعٌ على

علوم التربية، وعارفٌ بإستراتيجيّات وطرق التعليم المختلفة والوسائل المعينة، ويجيد التخطيط الملائم صائغًا الأهداف في المجالات الثلاثة: العقليّ، العاطفيّ والنفس حركيّ، ويُحسن تنفيذ التخطيط بفعاليّات متنوّعة تشرك الطلاب وتفعّلهم، ويُحسن التقويم سواء التقويم القبليّ التشخيصيّ، أو التقويم التكوينيّ البنائيّ، أو التقويم الختاميّ.

وهذا المعلّم – بحسب المؤلّف – له فلسفته التربويّة، محبٌّ لمهنته، ويرى فيها رسالة لتحقيق ذاته وطموحاته، ويسعى بإخلاص ليمكّن تلاميذه من النماء والتطوّر والاستقلاليّة والمسؤوليّة.

ولكي ينجح المعلّم في أدائه وفي تحقيق الأهداف المنشودة فإنّه يحتاج إلى مناهج تعليميّة متطوّرة أُعدّت بصورة منهجيّة اعتمادًا على الدراسات والأبحاث، وانطلاقًا من النظريّات والاتّجاهات التربويّة المتقدّمة كنظرية برونر في المنهج الحلزونيّ، والتعلّم ذي المعنى، وكذلك يحتاج إلى كتب تعليم تعتمد المواصفات التربويّة العلميّة.

بخصوص رأي المؤلّف نمر إسمير في مناهج اللغة العربيّة وآدابها:

كرّر المؤلّف، وفي أكثر من موضع في كتابه، نقده لمناهج اللغة العربيّة وآدابها وكتب التدريس فيها، وطرائق التعليم، خاصّة مناهج المدرسة فوق الابتدائيّة (انظر ص 16، ص 115–114، ص 137، ص 159)، ورأي المؤلّف نمر إسمير وحكمه أنّ تلك المناهج لم تعتمد على الدراسات والبحوث، وأنّها لم تراعِ التجديدات والتطوّرات والنظريّات الحديثة...

لن أطيل في الردّ على هذا الرأي/الحكم ولكنّي كمَن شارَك في إعداد مناهج اللغة العربيّة وآدابها والأدب العالميّ وأشرف عليها أرى الحاجة إلى التوضيح لما يجب توضيحه.

قبل أن أباشر عملي في إعداد المناهج درستُ سنة كاملة في الجامعة العبريّة في القدس مستكملًا في تخطيط المناهج وإعدادها وفي تأليف الكتب المدرسيّة، كذلك فعل زميلي خالد عزايزة، وعندما بدأنا نعمل على إعداد مناهج الأدب العربيّ والعالميّ للمرحلة فوق الابتدائيّة (**وسأقتصر على موضوع الأدب كنموذج لعملنا**) قمنا بقراءة العديد من الأدبيّات حول موضوع الأدب وحول طرائق التدريس والتقويم والوسائل المُعينة، وكذلك حول عِلم النفس الملائم لهذه المرحلة. كما وأجرينا استطلاعات بين معلّمي اللغة العربيّة حول المنهج والكتب القديمة للتعرّف على آرائهم وتصوّرهم للمنهج والكتب الجديدة، كذلك قمنا بفحص كتب القراءة المستعملة في لبنان وسوريا

والأردن ومصر للتعرّف على خصائص تلك الكتب ومضامينها ومبناها للاستفادة من ذلك، وقمنا كذلك بالاطّلاع على منهج الأدب في المدارس العبريّة، كما استعنّا بمستشارين أساتذة جامعيّين مختصّين في الأدب، وأشركنا في الإعداد معلّمين يمارسون تدريس الموضوع في المدارس.

وقد وفّقنا بإصدار منهج الأدب العربيّ للمرحلة الثانويّة عام 1981، ومنهج الأدب العربيّ للمرحلة الإعداديّة عام 1985، ومنهج الأدب العالميّ المعدّل (بعد إجراء استطلاع مواقف المعلّمين في نسخة المنهج الأولى) عام 1990.

وتتابع إصدار القراءات في المناهج المذكورة، وصدرت كُتب المرشد للمعلّم وهي:

- المرشد في تدريس الأدب العربيّ للصفوف السابع - التاسع في المدارس العربيّة ط1، عام 1987.

- المرشد في تدريس الأدب العربيّ للمدرسة الثانويّة ط2، عام 1990.

- المرشد في تدريس الأدب العالميّ للمرحلة الثانويّة في المدارس العربيّة، عام 1996.

وتشمل كتب المرشد المذكورة مواد نظريّة حول المناهج، الدوافع التي دعت للتغيير، أبرز التجديدات في المضامين وفي طرائق التدريس، التخطيط لوحدة دراسيّة وصياغة الأهداف السلوكيّة، أسئلة متنوّعة وفعاليات مقترحة حول تدريس الأجناس الأدبيّة...

ويشمل المرشد أيضا مواد تطبيقيّة لوحدات دراسيّة في الأجناس الأدبيّة المختلفة وهي نماذج للمعلّمين للاطّلاع عليها وهي غير مُلزمة.

وهناك قائمة بمراجع ومصادر للتوسّع والبحث يستعين بها المعلّمون.

من الجدير بالذكر أنّنا قمنا بإصدار منهج جديد في الأدب العربيّ والعالميّ للمرحلة الثانويّة في المدارس العربيّة عام 2008، وقد فصّل هذا المنهج وجدّد فيما يلي:

- دواعي تغيير المناهج القديمة في الأدب العربيّ والعالميّ.

- الأسس والمبادئ العامّة للمنهج.

- أهداف تدريس الأدب وغاياته.

- المفاهيم والمصطلحات النقديّة (بحسب الفنون والأجناس الأدبيّة)

- المطالعة الذاتيّة في المرحلة الثانويّة.

- تدريس الأدب - الطرائق والوسائل والأنشطة.

- التقويم في تدريس الأدب.
- الإطار العام للمنهج وتفصيل المضامين.
- ملحق: ويشمل مراجع مساعدة.

ملاحظات أخيرة:

رغم الجهد الكبير الذي بذله المؤلّف نمر إسمير في تأليف الكتاب وإصداره وترتيبه وتنقيحه، إلّا أنّ هناك أخطاء في الطباعة أو في الصرف أو في النحو - التشكيل، وكان حَريّاً بالمؤلف مراجعة الكتاب بتأنٍّ قبل الإصدار، والانتباه إلى تلك الأخطاء.

وفيما يلي الأخطاء التي وردت في الكتاب:

بمستوياتها الثلاث ص 14. رأى قادة هذه المؤسسات ومعلّميها ص 26، مجموعة مهامٍّ ص 35، سأعلجها ص 36، عمّا يحمله لنا القرن الحادي والعشرين ص 42، في نظر اليبانيّ ص 44، والنظر إلي آلاف ص 49، بين الإجابات الأربعة ص 55، تطوّرًا مقترحًا فسلوك ص 69، التعبير بالوجه أو السّلرك ص 90، في سنٍّ مبكّر ص 90، شملت العيّينات ص 107، المساعدة المتابدلة ص 111، هذه الأهداف مصاغة ص 116، الأهداف المصاغة ص 117، التي ينظّم بها بها المعلّم ص 126، ليصبح فارءًا ص 135، مرورًا بالكلمات فالمقاع ص 156، وقد دعى أوزبل ص 159، مناهاج تدريس ص 162، أحوالها الثلاثة ص 163، من التفليد حتي لكتبه ص 164، القم الثاني ص165، تهدف إلي تفاعل ص 170، لقاءًا ممتعًا ص 171، الأهداف التعليميّة المصاغة ص 179، إنّ تصنيف بلوم ذي الأبعاد ص183، الأهداف المصاغة ص 190، ابتداءًا... وانتهاءًا ص 190. قادمٌ لآكلُك ص 203، أن يمثّل ثلاث تلميذات ص 204، ضاقت الحياةَ ص 208، لم يجدا مكانًا يأويا فيه ص 208، الذي أحزن الأمُّ كثيرًا ص 209، قشعت عنها غيومُ الخوف - ص 213، فلم يأبهِ الرجلُ ص 217، فأدنوا منها إبلِهُم ص 221، تذروها الريح ص 221، يعجبُك مظهرَهُ ص 222، أنّ أخاهُ غارقًا ص 222، وعادوا بلدِهم ص 222، أن تفكّرَ بعواقبَ الأمور - ص 226، محاولةً تذكّرَ الطريقَ - ص 226، قبل أكثرِ من ساعة - ص 226، لا بدّ أنّها أمّي المسكينةَ ص 226، بعد تسليمها الهديّة - ص 229، من حيث انتقائه - ص 232، والتخلصن من رتبة ص 236، يؤكّد أن لاختيار الشعر دور كبير جدًّا ص 237.

Khaloob Kawar

Speech Perception by Deaf and Hard of Hearing Children

The present study describes the background of developing two Arabic speech perception assessment tools, an "Arabic Speech Pattern Contrast" (ArPiSPAC) test and "Arabic AB" (ArAB), contrasts, phonemes and words perception test. Thirty-four children with moderate to profound sensorineural hearing loss, hearing aids users, aged between 4;5 - 8;11, participated in the study and underwent both assessment tools. The ArPiSPaC was also administered to thirty-eight Arabic-speaking hearing children, aged between 2;6-5;5, in order to obtain a developmental hierarchy. An evaluation questionnaire was administered to thirteen speech and language pathologists (SLP) in order to estimate the use and benefits of the two assessment tools. The results show that vowel contrasts were better perceived than consonants, and articulation manner was better perceived than articulation place. A Pearson correlation showed that the greatest correlation for both phoneme and word perception was with voicing contrasts.

A different phonological perception hierarchy was found for the hearing participants. Finally, the evaluation questionnaire showed that SLPs use both tests as assessment and training tools.

Keywords: Speech perception, Arabic, phonological contrasts, phonemes, words.

Ihab Zubeidat & Waleed Dallasheh & Manar Hg'azi

Correlation between Parenting Styles and Subjective Well-Being: Differences between Parents of ADHD Children and Parents of Normal Children in Israeli Arab Society

This study aims to examine: a. differences in parenting styles between parents of ADHD children and parents of normal children in Israeli Arab society; b. differences between the two parent groups regarding subjective well-being (SWB); and c. possible correlations between the different parenting styles (authoritative, authoritarian, and permissive) and one or more of the SWB components, for each parent group. For this end, one-hundred Israeli Arab parents (72 mothers and 28 fathers) were chosen, of which fifty were parents of ADHD children and another fifty were parents of normal children. Data were collected by the Parenting Styles Questionnaire, the Subjective Happiness Questionnaire and the Positive and Negative Schedule-PANAS, which were passed on to the study participants in Arabic. Results show that parents of ADHD children reported a more authoritarian parenting style in comparison to parents of normal children, who largely reported an authoritative or permissive parenting style. Also, parents of ADHD children reported lower SWB scores at all levels when compared to parents of normal children; they were less happy, and experienced lower positive affects and higher negative affects than parents of normal children. The study also shows a strong significant correlation between permissive parenting style and higher positive affects among parents of normal children, while a significant correlation was found between authoritative parenting style and higher negative affects among parents of normal children. Discussion: These findings were made by comparing them with the findings of scientific literature and based on uniquene features of Israeli Arab society.

Keywords: Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), parenting styles, subjective well-being, subjective happiness, positive and negative effects, Arab Israeli society.

Aehsan Haj-Yahya

Theoretical and Pedagogical Aspects of Proof Construction and Evaluation

We have been unable to find in the literature a clear focus on the relationships between these two research domains - the construction of geometric concepts and the proof-construction processes related to these concepts. Even the cognitive theory of van Hiele & van Hiele about learning geometry did not deal with these relationships. The goal of the current study is to investigate whether and to what extent the same factors associated with difficulties in creating and understanding geometric concepts, also have an impact on students' understanding of proofs, their ability to prove and to evaluate proofs. The geometric context selected for the study is the quadrilaterals and the inclusion relations between them. We found three effects: the impact of the difficulty to identify a non-prototypical example, the impact of the failure to identify a common element of two shapes, and the less strong effect of using self-attributes of a single drawing. The impact of the three effects are not equal; the failure to identify or inability to construct non-prototypical examples, and the impact of the failure to identify a common element to two geometric shapes, are far greater than the impact of the use of an attribute of a "single drawing" on students' proof-construction processes.

Haifaa Majadly & Mona Mrzook

Enhancing Language Knowledge and Developing Students' Attitudes towards Learning through the Pedagogy of Music and Songs

The aim of this study is to examine the contribution of the pedagogy of music and songs in enhancing the linguistic knowledge of primary school students and in developing their attitudes toward learning it, and to examine possible gender differences in students' achievements in and attitudes toward language knowledge. The sample included 32 students from the fifth grade in an Arab primary school in Israel.

The study adopted the quantitative procedural approach, where pre- and post-tests were taken by the participants. The researcher designed a program of intervention consisting of five educational units,

The results indicated that there were differences in the linguistic achievement of the participants in the study between the pre-test and the post-test, in favor of the post-test, as well as differences in achievement due to the gender variable in favor of females. The results showed that there attitudes of the students towards their linguistic knowledge were more positive after the application of the program, and that attitudes of female students toward the linguistic knowledge were more favorable than those of their male counterparts. This confirms the contribution of the intervention program based on the pedagogy of music and songs in improving achievement in the knowledge of language and in improving students' approach to learning it.

The study recommends adopting the strategy of songs in the teaching of linguistic knowledge. It also recommends the use of the intervention program in this study to impart linguistic knowledge, because of its positive impact on students' achievement in linguistic knowledge and in their attitudes towards learning it.

Keywords: language knowledge, attitudes, pedagogy of music and songs, Palestinian society in Israel.

Amer Dahamshe

Names under Supervision: Israeli Linguistic Regulation of Arab Minority Streets - Ṭurʿān طرعان as a Case Study

The present article contributes to the local study of street signs, and more generally, of majority and minority language representation. It analyzes the street signs set up by the Turʿan municipality during the term of the town's Jewish mayor, shedding light on the impact of top-down political processes on the design of Arab space, its interpretation by a municipality headed by an agent of the establishment, and the namings' implications for the Arab minority's spatial socialization. Through the names selected and the visual and orthographic characteristics of the linguistic landscape, the article highlights the politics of shaping cultural and historical identity in physical space. The visual characteristics examined are related to the visibility of the two languages-Arabic and Hebrew-or more specifically, to the representation of one as opposed to the deliberate marginalization of the other. My reading of street signs is informed by critical toponymy and semiotics, which emphasize the ideological meanings inherent in the depth structures of names and visual communication products. This article assumes a two-directional relationship between humans and landscape. Accordingly, I consider the initiative by a Jewish mayor to name the streets of Arab Turʿan an attempt to affect the spatial awareness of its Arab inhabitants in keeping with the values of the establishment.

Haseeb Sehadah

Reflections on Arabic as Mother Tongue and as a National Language in Israel

The focus of this article is the statement “Modern Standard Arabic is not the mother tongue of any Arab”. A mother tongue is the first language acquired at home during the critical period of a child’s life - the first five or six years. Inevitably, a dialect of Arabic is therefore the mother tongue of an Arab child. Despite its practical and scientific significance, this subject has not received the attention it deserves. Moreover, it is rare to find Arab intellectuals who admit that MSA is not their mother tongue. It is to be hoped that a comprehensive, accurate description of this situation may lead to measures to improve the gloomy situation of Arabic in Israel or at least to halt the waves of its deterioration. One of the cardinal reasons for the poor state of MSA among Arabs is the fact that an Arab child is not exposed to this language during the critical period in which rules of grammar are typically acquired. In addition to the cardinal reason for the gloomy situation of MSA there are several important factors discussed below that worsen an already dire situation.

Aida Nassrallah

Semiotic study of Needle and Thread in Various Cultural Contexts: Contemporary Palestinian Art as Model

"Needle and thread" as tools have been used by humans since prehistoric times. This article deals with the semiotic of these tools and examines their function in different cultural contexts. It shows the transformation of the needle and the thread from tools of material activity to signals with variable meanings, such as: salvation, identity, oppression, production. It then goes on to discuss how these meanings moved from myth to art, particularly contemporary Palestinian art.

This article presents initial form (visual icons) of needle and thread as icons, and explains how these inanimate objects come to be associated with cultural and gender concepts. It seeks to reveal the practical performance of "needle and thread" and display the implied processes that serve as a condition to go beyond the surface meaning and to include the conceptual operations with which meaning is derived. Greimas conceptualized these processes as "generative trajectory" ."These processes adjust possible transformations of the signification and the meaning of such a text or such an artistic work" (Benkrad: 2004, p. 28). The paper then proceeds to present the analogic and symbolic relationship between the thread and the line, the needle and the pen, which have created an analogy between text and textile, two words that have similar cultural and semantic associations in the arts and in literature.

Keywords: sign, icon, semiosis, functional operation

Khaloob Kawar

231 **Speech Perception by Deaf and Hard of Hearing Children**

Reviews

Nimer Baya’a

259 **Mones H. Tib (2018), Internet Learning: Concepts and Applications.**

Mahmud Abu Fanni

263 **Nimr Ismee (2018), The Implementation of the Education Sciences in the Teaching of the Arabic language.**

Contents

Articles

Aida Nassrallah

13 **Semiotic study of Needle and Thread in Various Cultural Contexts: Contemporary Palestinian Art as Model**

Haseeb Sehadah

45 **Reflections on Arabic as Mother Tongue and as a National Language in Israel**

Amer Dahamshe

87 **Names under Supervision: Israeli Linguistic Regulation of Arab Minority Streets - Ṭurʿān طرعان as a Case Study**

Haifaa Majadly | Mona Mrzook

121 **Enhancing Language Knowledge and Developing Students' Attitudes towards Learning through the Pedagogy of Music and Songs**

Aehsan Haj-Yahya

153 **Theoretical and Pedagogical Aspects of Proof Construction and Evaluation**

Ihab Zubeidat | Waleed Dallasheh | Manar Hg'azi

195 **Correlation between Parenting Styles and SubjectiveWell-Being: Differences between Parents of ADHD Children and Parents of Normal Children in Israeli Arab Society**

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education & Arab Society in Israel

Vol. 9 | 2019

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

Editor

Dr. Ali Watad

Editorial Board:

Dr. Safieh Hassona-Arafat

Dr. Mohand Mahajna (Mostafa)

Dr. Wurud Jayusi

Advisory Board:

Prof. M. Amara

Prof. Y. Oblatka

Prof. M. Bar-Asher

Prof. M. Khalel

Dr. E. Younis

Dr. S. Mahajna

Dr. A. Naser

Prof. G. Anabsa

Dr. M. Sarsor

Prof. K. Haj Yahia

Prof. H. Shehada

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 9/2019

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية